

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jak děti vnímají pobyt v mateřské škole

How children perceive their time
in kindergarten

Bc. Martina Steklá

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Jak děti vnímají pobyt v mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 7. 2019

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní doc. PaedDr. Soně Koťátkové, Ph.D. za ochotu, vstřícnost, trpělivost a cenné rady při vedení mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat svojí rodině za velkou oporu při studiu a také svému zaměstnavateli a kolegyním.

Poděkování patří také všem dětem a paním učitelkám, bez kterých by se celá výzkumná práce neobešla.

ANOTACE

Bakalářská práce přibližuje vnímání pobytu dětí v městské a ve vesnické mateřské škole. Úkolem práce je zjistit prožívání dětí v době, kterou tráví v mateřské škole a rovněž objasnit, jestli se do ní těší. Následně posoudit pomocí metod individuálního strukturovaného rozhovoru a nezúčastněného pozorování dětí, co a jak je ovlivňuje po celou dobu, strávenou v mateřské škole.

Teoretická část se orientuje na charakteristiku dítěte předškolního věku jak z pohledu psychologického, tak z pohledu pedagogického. Zabývá se cíli předškolní výchovy a vzdělávání pro rozvoj dítěte ve všech oblastech, významem hry podílející se na celkovém vývoji dítěte a osobností učitele. Vybrané části školních vzdělávacích programů mateřských škol v místech výzkumu uvádějí, jak jsou zde vnímány a naplňovány potřeby dětí.

Praktická část se věnuje zjištění, do jaké míry se děti orientují v režimu dne a upřesňuje, které činnosti si nejvíce pamatují a co na nich oceňují, jestli dávají přednost volné hře, nebo řízené činnosti.

Závěrem jsou dosažené výsledky z obou mateřských škol shrnuty a porovnány.

KLÍČOVÁ SLOVA

Mateřská škola, pobyt v mateřské škole, režim dne, řízená činnost, volná hra, děti předškolního věku.

ANNOTATION

This bachelor's thesis centres on the subject of how children perceive their time spent in kindergarten, comparing an urban and a village kindergarten. It seeks to find out how children feel during their time spent in kindergarten and whether they look forward to being there. By means of one-on-one structured interviews and on-site field observations, it looks into the factors that influence the children during the time they spend in kindergarten.

The theoretical section focuses on the characteristics of a preschool-aged child from both psychological and educational perspectives. It considers the role of social-emotional and academic education in every aspect of the child's development and explores the importance of playtime for the child's development and the personality of the teacher. Selected passages from the school education programmes of the participating kindergarten indicate how the children's needs are perceived and fulfilled.

The practical section centres on how well the children understand the school's daily schedule, and specifies which activities are preferred by the children, with special focus on free play as compared with structured activities.

In conclusion, the research results from the two participating kindergartens are summarised and compared.

KEYWORDS

Kindergarten, time spent in kindergarten, daily schedule, structured activity, free play, preschool-aged children.

I TEORETICKÁ ČÁST

1	Charakteristika dítěte předškolního věku	
1.1	Z pohledu psychologického - vývojová psychologie	11
1.1.1	Motorický vývoj předškolního dítěte	11
1.1.2	Kognitivní vývoj předškolního dítěte	12
1.1.3	Emoční a sociální vývoj předškolního dítěte	13
1.1.4	Vazba s rodinou	14
1.1.5	Dítě v širší společnosti - potřeba vrstevníků	15
1.2	Z pohledu pedagogického - dítě a mateřská škola	16
1.2.1	Vstup dítěte do mateřské školy	16
1.2.2	Vhodná vybavenost mateřské školy pro rozvoj dítěte (hračky a pomůcky)	17
2	Působení mateřské školy na dítě	19
2.1	Cíle předškolní výchovy a vzdělávání	19
2.1.1	Rozvoj v oblasti rozumové, osobnostní a sociální, esteticko-výchovné, pohybové a zdravotní	20
2.1.2	Hra dětí předškolního věku a její přínos	23
2.2	Osobnost učitele v mateřské škole	25
2.2.1	Specifika práce učitele v mateřské škole	26
2.2.2	Učitel ve vztahu k dětem	28
2.2.3	Učitelé a klima třídy v mateřské škole	28
3	Seznámení s vybranými částmi školních vzdělávacích programů mateřských škol v místech výzkumu	30
3.1	Školní vzdělávací program ve vesnické mateřské škole	30
3.2	Školní vzdělávací program v městské mateřské škole	32
4	Shrnutí teoretické části	35

II PRAKTICKÁ ČÁST

5	Cíle praktické části	36
6	Metody výzkumu	37
7	Průběh výzkumu, časová dotace pro vlastní realizaci	37
7.1	Příprava výzkumné činnosti	38
7.2	Realizace výzkumu v mateřských školách – MŠ A, MŠ B (charakteristika skupin dětí, účastnících se výzkumu)	38
7.2.1	Mateřská škola MŠ A (reflexe z jednotlivých dnů)	39
7.2.1.1	Vyhodnocení výzkumu v mateřské škole MŠ A	47

7.2.2	Mateřská škola MŠ B (reflexe z jednotlivých dnů)	55
7.2.2.1	Vyhodnocení výzkumu v mateřské škole MŠ B.....	63
8	Shrnutí výsledků praktické části ve vztahu k výzkumným otázkám	71
9	Diskuse	74
10	Závěr	76
	Seznam literatury	78
	Seznam příloh	81

ÚVOD

V případě otázky „Jak děti vnímají pobyt v mateřské škole“ nelze najít jednoznačnou odpověď. Odpověď na tuto otázku je subjektivní a její zodpovězení je závislé na celé řadě faktorů, které ovlivňují děti v tom, jak se v mateřské škole cítí a jaký k ní zaujímají postoj.

Vzhledem k tomu, že jsem na začátku své učitelské praxe a v mateřské škole pracuji jako dvojjazyčná asistentka, lákalo mě toto zaměření bakalářské práce z profesního hlediska. Dozvědět se přímo od dětí, jakým způsobem dobu strávenou v mateřské škole skutečně prožívají. Jak se cítí a jak pobyt v mateřské škole ze svého pohledu vnímají. Myslím si, že toto je velmi důležité vědět. Zjistit, zda děti jen vymezenou dobu v mateřské škole tzv. přežívají a nebo naopak, zda ji využívají k řadě aktivit a poznávání, které je důležité pro jejich osobnostní rozvoj.

Pro zodpovězení otázky „Jak děti vnímají pobyt v mateřské škole“ je velice podstatná osobnost učitele. Jaký má učitel k dětem vztah, jakým způsobem s nimi pracuje, jak je dokáže zaujmout, jak jsou srozumitelné jeho pokyny a instrukce pro dané aktivity.

Podklady pro bakalářskou práci byly získávány ve dvou mateřských školách - v jedné městské, ve které jsem zaměstnaná a ve druhé vesnické.

Pro získání veškerých materiálů pro tuto práci bylo podstatné, jestli ke mně měly děti důvěru a jak byly sdílné a ochotné se mnou spolupracovat. Situace byla odlišná v tom, že ve vesnické mateřské škole jsem nepracovala a děti na mě nebyly zvyklé.

Teoretická část bakalářské práce zahrnuje kapitoly, týkající se charakteristiky dětí předškolního věku, které přicházejí do mateřské školy. Cílem je zpracování odborných názorů, vztažených k dítěti předškolního věku z pohledu jak psychologického, tak z pohledu pedagogického.

Součástí práce je kapitola, zabývající se působením mateřské školy na dítě, možnostmi předškolního vzdělávání a jeho cíle a osobností učitele v mateřské škole.

Teoretická část je ukončena seznámením se školními vzdělávacími programy mateřských škol vybraných pro praktickou část bakalářské práce.

Praktická část je zaměřena na průzkum u dětí ve dvou třídách různých mateřských škol. Pomocí metod, odpovídajících věku dětí, byla zjišťována jejich orientace v činnostech, které jsou jim nabízené. Co v nich oceňují, co se jim líbí, a naopak co se jim nelíbí a co dělají nerady.

Cílem bakalářské práce je zjistit, do jaké míry se děti orientují v režimu dne a jaký má na to vliv věk dítěte, upřesnit, které činnosti si děti pamatují nejvíce a co na nich oceňují a charakterizovat, jak děti vnímají celkově pobyt v mateřské škole.

Veškerý výzkum byl zjišťován přímou interakcí s dětmi v mateřských školách.

I TEORETICKÁ ČÁST

„Děti se mají vychovávat tak, aby se se později nevlekly smutně životem a aby nenechaly všechny poklady a krásy světa shnít jen proto, že by k nim nenalezly klíč“.

(Antoine de Saint-Exupéry)

Za nejšťastnější a zároveň vývojově vyrovnané období dítěte lze považovat předškolní období, které bývá nejčastěji vymezeno přibližnou věkovou hranicí od 2 do 6 let. Dítě se ze své rodiny vydává do cizího prostředí a vstupuje do mateřské školy. Zde poznává nové kamarády a učí se spoustu nových věcí - respektování autority učitelů, dodržování určitého režimu, pravidla při hrách, apod.

Úloha rodiny dítěte zůstává při jeho výchově nezastupitelná, ale na výchově a péči o dítě se velkou měrou podílí také mateřská škola, která by s rodinou měla být v určitém souladu. Ideální pro dítě je, když se rodina stává součástí a partnerem mateřské školy.

1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Do tohoto vývojového období vstupuje dítě ve 2 letech a je zakončeno vstupem do základní školy.

Koťátková uvádí, že celkové souhrnné vymezení tohoto období začíná vlastně od narození dítěte a končí dovršením šesti let (Koťátková, 2014).

Tato etapa se vyznačuje hlavně hrou dětí a tím, že dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, kde je postupně připravováno na vstup do školy. Rodinná výchova má zde své nezastupitelné místo. Mateřská škola se o ni opírá, protože je podstatnou složkou v dalším rozvoji dítěte (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

1.1 Z pohledu psychologického – vývojová psychologie

U dítěte předškolního věku dochází z hlediska vývojové psychologie k zásadním a důležitým změnám ve vývoji motorickém, kognitivním, emočním a sociálním. Neméně důležitá je také socializace dítěte v okamžiku, kdy nastupuje do mateřské školy a poznává tam nové kamarády.

Dítě předškolního věku má pevnou vazbu se svou rodinou, zároveň ale již potřebuje a vyhledává společnost svých vrstevníků.

1.1.1 Motorický vývoj předškolního dítěte

Motorický vývoj je v tomto období charakterizován neustálým zdokonalováním se, vylepšováním pohybové koordinace a souladu pohybů. Čtyřleté až pětileté dítě již umí dobře utíkat, sbíhat ze schodů, hopsat, lézt po žebříku, seskočit z nízké lavičky, stát déle na jedné noze a házet míč. Dalším pokrokem je skokově zvyšující se soběstačnost - dítě se dokáže samostatně najíst, samo se svléct a obléct, i když často ještě potřebuje dopomoc. Na toaletě je soběstačné nebo potřebuje už jen malou pomoc. Mytí rukou je již samozřejmostí. Zručnost je dále rozvíjena při hrách s pískem, kostkami, s modelínou a hlavně při kresbě, kde se rozvíjí jeho rozumové chápání světa (Langmeier, Krejčířová, 2006).

U 5 – 6 letého dítěte dochází k prohloubenému motorickému učení. Dítě se zajímá o obtížnější pohybové vyjádření a užívá zpřesněnou jemnou motoriku. Pomocí nápodoby je schopné rychle se učit různé sportovní dovednosti, nabývá zručnosti při činnostech, jako je např. navlékání korálků na nit, zavazování tkaniček, kreslení. V mateřských školách dochází k motorickému rozvoji dítěte cíleně.

„Kresba pětiletého dítěte však odpovídá již předem stanovené představě, je mnohem detailnější a také prozrazuje lepší motorickou koordinaci“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 88).

Na kresbě lze rozlišit hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, oči, nos. Proporce jsou celkem nahodilé. Naopak výtvarný projev u šestiletého dítěte je již vyspělejší (např. paže nejsou zakreslovány čarami) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pro předškolní dítě je kresba jak hrou, tak zároveň i bezprostředním vyjadřovacím prostředkem. Kresba mnohdy vypovídá o dítěti mnohem více než by se dítě odvážilo říci slovy (Říčan, 2004).

1.1.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

Také v této oblasti dochází k rozsáhlému vývoji ve všech kognitivních procesech.

Vývoj inteligence se z předpojmové (symbolické) úrovně dostává na vyšší úroveň názorového (intuitivního) myšlení zhruba kolem 4 let věku dítěte. Slova, nebo jiná slova užívaná jako předpojmy, užívalo dítě napůl vázané na předměty a napůl směřující k obecnosti. To je nyní nahrazeno pojmy. Pokročilo tedy ze symbolické fáze do etapy názorového myšlení.

Dále Langmeier a Krejčířová uvádějí:

„Pokrok v myšlení dítěte, které přešlo ze symbolické etapy do fáze názorového myšlení, je nesporný, ale stejně tak jsou zřejmá i omezení, jež dítěti zatím nedovolují myslet skutečně logicky po krocích, které mohou být v mysli volně opakovány a současně porovnávány. Už sice umí vyvozovat závěry (např. usuzovat, čeho je víc a čeho méně), ale tyto úsudky jsou zcela závislé na názoru – zpravidla na vizuálním tvaru. Jeho myšlení tedy nepostupuje dosud podle logických operací – je prelogické, předoperační. Jak symbolické, tak i předoperační myšlení je stále ještě úzce vázáno na vlastní činnost dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfní (všechno polidšťuje), magické (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání) a artificialistické (všechno se „dělá“)“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 91, 92).

Je zřejmé, že dítě ještě není schopné úsudku na nějakou věc z různých hledisek (např. přesypávání předmětů z širší nádoby do užší – dítě je přesvědčeno, že je zde předmětů více kvůli dosažené výšce nádoby). Pokus prováděl J. Piaget s A. Szemiňskou.

Tím pádem není v silách dítěte opírat se o neměnnost v prostoru a v čase. Je to tzv. zaujetí věcí dítětem podle přání, jak si přeje, aby něco tak bylo (např. auto zlaták s námi teď půjde spinkat, aby také nebylo unavené) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Magičnost je dalším znakem v kognitivním vývoji předškolního věku.

Podle Heluse:

„Hranice možného a nemožného nejsou ještě ostře vyznačeny. Dítě předpokládá existenci mechanismů, nastolujících věci a děje tak, jak to „má být“. Například zlé či dobré skutky navodí takovým tajuplným mechanismem odměnu či potrestání. Tomu odpovídá záliba dítěte předškolního věku v pohádkách a sklon navazovat na pohádky vlastním pohádkovým vyprávěním“ (Helus, 2009, str. 241).

1.1.3 Emoční a sociální vývoj předškolního dítěte

Emoční vývoj a socializace je v předškolním období věkem iniciativy dítěte, kdy je dítě aktivní v sebeprosazování a uchopování okolního světa. Rozvíjení a regulování iniciativy dítěte je základním vývojovým úkolem a je typické pro vzájemné působení dětí předškolního věku a dospělých. Emocionální vývoj dítěte je v sociální oblasti spojen s dodržováním a naplňováním norem, které si předškolák přijímá za své pro svoji snazší orientaci v této oblasti. Pocity uspokojení prožije dítě při tzv. správném dodržování pravidel, pocity viny v případě, že pravidla nerespektuje (Gillernová, Martin, 2003).

Děti se v tomto období učí, jak se vyrovnat se svými agresivními projevy a se svým vztekem, zlostí a rozladěností tak, aby to bylo společensky přiměřeným způsobem (Gillernová, Martin, 2003).

V CNS dochází k větší zralosti a to je opěrným bodem menší dráždivosti a větší vyrovnanosti. Proto převažuje pozitivnější ladění i ve vazbě k tomu, že děti již dokáží porozumět příčině vzniku nepříjemných situací. Díky rozvoji dětské představivosti jsou časté některé projevy strachu. Děti s oblibou vytvářejí různé smyšlené bytosti a také se samy vzájemně rády straší. Negativních emocí ubývá a jejich typickým emočním vyladěním je veselost, mají smysl pro humor. Děti se velice rády v tomto období baví navzájem různorodými vtipy. Schopnost sdílet legraci je podle Vágnerové pokládána „za projev důvěrnosti kamarádského vztahu“ (Vágnerová, 2012, s. 219).

Dítě si uvědomuje to, co bude - těší se na něco, zažívá příjemný pocit očekávání. Naproti tomu se může také budoucích záležitostí bát.

K významnému pokroku u předškolního dítěte dochází v rozlišování mužské a ženské role, i když odlišné chování chlapců a dívek lze rozlišit již dříve.

„Teprve však v předškolní době i dítě samo výrazněji přejímá ve svých zájmech a postojích převládající mužské či ženské chování (např. dává přednost určitým hračkám, oblečení, hrám). Rozhodující je i zde vztah chlapce k otci a dívky k matce jako vzorům takového chování“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 99, 100).

S uvědomováním si své vlastní osobnosti souvisí rozvoj sebehodnotících emocí. Pocity dítěte vztahující si ke své osobě tak mohou být nejen pozitivní, ale také negativní.

Rozvíjeny jsou vztahové emoce. City jako láska, sympatie a nesympatie se více přibližují a rozlišují. Dochází k rozvoji soucitu či pocitu sounáležitosti. Reagování na různé lidi daným způsobem závisí na typu temperamentu dítěte, na jeho převažujícím emočním ladění, na

zkušenosti a na míře bezpečí a jistoty v rámci rodiny. Převahu pozitivních emocí a lepší porozumění emočnímu ladění jiných osob můžeme najít u dětí, které mají bezpečné zázemí. Naopak méně přiměřené reakce a chybějící porozumění můžeme najít u dětí, které jistotu v bezpečném zázemí postrádají (Vágnerová, 2012).

„Citová rovnováha předškolního dítěte ve značné míře závisí na chování jiných, zejména blízkých lidí jak k dítěti, tak k sobě navzájem“ (Steele et al., 1999, deLéonardis a Laterrasse, 2003, in Vágnerová, 2012, s. 223).

1.1.4 Vazba s rodinou

„Rodič je dítěti přirozeným vychovatelem; rozhodující je, že spolu s dítětem vytváří domov, který je pro dítě (ale i pro samotné rodiče) spolehlivým, bezpečným a láskyplným zázemím. Domov dítě před okolním světem chrání, ale také umožňuje, aby dítě svět rádo objevovalo, aby do něj díky opoře domova se zájmem vstupovalo a nacházelo zde podněty pro svůj rozvoj. Bez zázemí domova hrozí nebezpečí, že bude světu a jeho úskalím vydáno na pospas“ (Helus, 2004, s. 261).

Rodina je v tomto období pro dítě velice důležitá hlavně po emoční stránce.

„Předškolní věk lze označit jako fázi přesahu rodiny vertikálním i horizontálním směrem, přechodného období mezi rodinou a institucí, resp. dalšími sociálními skupinami“ (Vágnerová, 2012, s. 223).

Je potřebné vzít v úvahu, že je v tomto věku vhodné připravovat děti nejen na navazující vstup do školy, ale rovněž na život ve společnosti. Prostředkem k zvládnutí nových rolí a adaptace na nové prostředí je právě povědomí dítěte o své rodinné identitě. Nové zkušenosti dítěti zprostředkuje rozšíření kontaktů vně rodiny, vztahy s dalšími dospělými, které jsou pro další osobnostní vývoj nezbytné. Samostatného zařazení do dalších sociálních skupin a navázání nových vztahů je schopná většina předškolních dětí i přes to, že rodinné prostředí zůstává stále výsadním zázemím jistoty a bezpečí. Pokud toto zázemí dítě postrádá, většinou není schopné zvládnout nové sociální dovednosti a nemůže vytvářet adekvátní vztahy s cizími lidmi (Vágnerová, 2012).

„Signálem emoční a sociální zralosti je schopnost odpoutat se z vazby na dospělé pečovatele, neprojevat v kontaktu s cizími dospělými či s vrstevníky strach a nereagovat na ně agresivně“ (Matějček, 1999, in Vágnerová, 2012, s. 224).

1.1.5 Dítě v širší společnosti - potřeba vrstevníků

Dítě je v pátém a šestém roce otevřeno dospělým i vrstevníkům. U svých rodičů má pocit jistoty a bezpečí, velmi jim důvěřuje. Dokáže mít rádo také další lidi, se kterými se ve svém okolí setkalo, například učitelku, vyhledává bližší kamarádské vztahy (Koťátková, 2014).

„Z této doby se již datují vzpomínky na kamarády ve školce a na blízké vztahy, jež byly pro spolužití významné. I když se často traduje, že přátelství v tomto věku jsou krátkodobá, tak můžeme dodat, že jsou pro dítě významná“ (Koťátková, 2014, s. 55).

Po opakovaných dotazech u adolescentů vyšlo najevo, že si byli schopni vybavit svého kamaráda ze školky a co pro ně v tu chvíli znamenal. Vybrané konkrétní dítě je velice důležité pro všestrannou spokojenost a užití si hry ve skupině vrstevníků. To můžeme vidět při pozorování dětí. Důsledkem viditelné lítosti, časté uzavřenosti a omezenější hry je nepřítomnost takového kamaráda (Koťátková, 2014).

„Dítě je tedy otevřeno pro navazování vztahů, které intenzivně prožívá, a mají pro něho význam“ (Koťátková, 2014, s. 55).

To ale určitě neplatí pro všechny děti, protože již tady můžeme rozlišit povahové odlišnosti a vrozené dispozice, například typ temperamentu.

Po pátém roce nabývá významu potřeba dětského partnera pro hru, tento partner má pro dítě většinou větší hodnotu než hračka. Proto největším trestem pro dítě může být sdělení od dětí: „Nebudeme si s tebou hrát.“ Jednotlivec je tak potrestán od skupiny dětí za nějaké pro ni nepřipustné chování. I takováto zkušenost je cenná. Je rozhodující pro uvědomění si toho, za jakou skutečnost a z jakého důvodu bylo odmítnuto. Dítě potom většinou vyhledává přijatelnější a vhodnější způsob pro jednání s druhými.

Metodou pokusu a omylu se dítě učí spolupráci ve skupině, přijetím vhodných a vyřazením nevhodných přístupů. Zásluhou toho získává sociální dovednosti – jak se dohodnout, jak si získat druhé, kdy a jak nepřijmout pro něho nevyhovující situaci a prožívá radost ze společně fungující hry.

Jedním ze základních cílů mateřské školy je navazování kvalitních vztahů mezi dětmi. Přítomnost učitelky při společném soužití a hře je přirozená ne kvůli jejímu řízení, ale pro pomoc, pro vytvoření bezpečného klimatu pro všechny děti a ocenění při řešení vzniklých nedorozumění (Koťátková, 2014).

1.2 Z pohledu pedagogického - dítě a mateřská škola

Za přelomový mezník v životě dítěte a jeho rodiny je považován vstup do mateřské školy. Dítě si rozšiřuje nové obzory, poznává nové kamarády a učí se novým pravidlům ve společnosti. Setkává se s prvními učitelkami, které ho určitým způsobem formují a směřují dále do života. Dítě je komplexně rozvíjeno ve všech směrech podle Rámcového vzdělávacího programu.

K všestrannému rozvoji dětí velice přispívá vhodná vybavenost mateřské školy hračkami a pomůckami.

1.2.1 Vstup dítěte do mateřské školy

Na otázku, který věk je nejvhodnějším pro zahájení docházky do mateřské školy, není snadné najít odpověď. Jenom na věku dítěte totiž nezáleží, protože před završením třetího roku jsou již některé děti zralé pro vstup do mateřské školy. Naproti tomu jsou děti, které mají značné problémy s adaptací na dětský kolektiv ještě ve čtyřech letech (Opravilová, 2016).

Pro zdárný vstup dítěte do mateřské školy je důležité, aby zde byly naplněny jeho potřeby. „Podle teorie amerického psychologa Abrahama Maslowa vytvářejí lidské potřeby pětistupňovou pyramidu, ve které je každé patro vyhrazeno jedné oblasti potřeb. Pokud není naplněno patro spodní, tak podle Maslowa není možné naplnit žádné z vyšších pater. Například nemůže-li si dítě dojít při spaní na záchod, necítí se bezpečně, má strach, že se pomůže, chce domů, touží po ochraně někoho, kdo ho má rád a pomůže mu překonat stresovou situaci“ (Svobodová a kol., 2010, s. 71).

Tuto pyramidu potřeb tvoří:

- fyziologické potřeby - jídlo, spánek, vyměšování, pohyb, hygienické potřeby atd.
- potřeba bezpečí a jistoty - bezpečné prostředí, bezpečná pravidla, bezpečná učitelka a děti v MŠ atd.
- potřeba lásky a sounáležitosti - úsměv, pohlázení, oční kontakt atd.
- potřeba úcty a uznání - respektování druhými, absence trestu atd.
- potřeba sebeaktualizace a sebeuskutečnění - potřeba naplnit své schopnosti, atd.

(Svobodová a kol., 2010).

Děti do školek přicházejí z různých rodin. Ne všechny jsou tzv. plně funkční a také mohou přicházet různé rodinné krize (rozchody, rozvody, úmrtí, apod.), ve kterých se dítě ocitá. „*Mateřská škola už tím, že mu poskytuje po několik hodin denně citově příznivé (vstřícné, přijímající) prostředí, dopřává mu odpočinek od nepřiměřených zátěží a poskytuje mu příležitost k ozdravení*“ (Matějček, 2005, s. 142).

Pyramidu potřeb dítěte by měla naplňovat především jeho rodina. Také ale učitelka v mateřské škole může a měla by svým přístupem a chováním k dětem naplňovat tuto pyramidu potřeb dítěte.

„*Teprve vytvořením podmínek k naplnění předchozích pater může dojít ke vzdělávání. Přípravě vzdělávacích podnětů a činností bývá v mateřských školách věnována vysoká pozornost, protože stále převažuje povědomí o tom, že řízené vzdělávání je tou nejdůležitější činností učitelky mateřské školy. Maslowova pyramida nám ukazuje, že největší důležitost spočívá v těch nejnižších patrech*“ (Svobodová a kol, 2010, s. 76).

Matějček o potřebě dětské společnosti pro předškolní dítě tvrdí, že: „*Dnešní věda říká, že dětská společnost je pro předškolní dítě vývojově nutná*“ (Matějček, 2005, s. 143).

Naše společnost totiž postrádá přirozené společenství vesnice, sousedské kontakty dětí a každodenní styk se svými vrstevníky v rámci širšího příbuzenstva. „*Z toho plyne, že při dnešním systému jedináčků nebo nejvýš dvou dětí v našich rodinách jsou předškolní děti více než kdy dříve ohroženy společenskou izolací - a že mateřská škola je vlastně jedinou institucí, která může tomuto ohrožení předejít*“ (Matějček, 2005, s. 141).

V současné době jsou mateřské školy velmi vstřícné k potřebám rodin a hlavně dětí, kdy každé dítě je respektováno jako osobnost. Vždy by ale měla být dodržována pravidla spoluzití a určitý řád (Koťátková, 2014).

1.2.2 Vhodná vybavenost mateřské školy pro rozvoj dítěte (hračky a pomůcky)

Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, středním odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů legislativně vymezuje příslušnými právními normami základní podmínky, které je třeba dodržovat při vzdělávání dětí. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (zkráceně RVP PV) v návaznosti na základní podmínky vymezuje a detailně popisuje další materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické

podmínky, „*které příznivě ovlivňují, resp. podmiňují kvalitu poskytovaného vzdělávání vymezenou a požadovanou RVP PV*“ (RVP PV, 2018, s. 31).

Vybavení mateřské školy hračkami a pomůckami je vyhovující, pokud:

- odpovídá počtu dětí a jejich věku, je plně využíváno a pravidelně obnovováno a doplňováno
- vybavení (hračky, pomůcky, náčiní, materiály a doplňky), nebo nejméně jeho podstatná část je umístěna tak, aby byla dětem dobře viditelná, dostupná a bylo jim známo jeho uložení. Pedagogové a děti vybavení využívají podle stanovených pravidel (RVP PV, 2018).

Během vzdělávacích aktivit by děti měly používat nejen klasické hračky, ale také přírodniny (hlavně vlastnoručně nasbírané a nalezené, kamínky, semena a plody, šišky, šnečí ulity, apod.), různorodé materiály pro výtvarnou činnost (barvy, hlína, papír) a další předměty (korálky, knoflíky, ústřižky látek, klíče).

Pestrou nabídku tvořivých činností nabízejí dětem pracovní koutky (kadeřník, domácnost, zdravotník, řemeslník, atd.), dílny nebo ateliéry (Oprailová, 2016).

Vhodné a oblíbené jsou také hračky, které podněcují děti ke vzájemné spolupráci - např. velké stavebnice, stolní společenské hry apod. Čím je nabídka kvalitních a inspirativních hraček rozsáhlejší, tím děti mohou dosáhnout většího uspokojení ze hry (Koťátková, 2014).

2 Působení mateřské školy na dítě

Působení mateřské školy na dítě je velmi významné, tato etapa je vlastně přípravnou na povinnou školní docházku. Je to první instituce, kde se dítě setkává se svými vrstevníky a učí se vzájemnému respektu, dodržování společných pravidel, respektuje učitele jako přirozenou autoritu a osobnostně se rozvíjí. Děti se zde rozvíjejí přirozeně na základě prožitkového nebo situačního učení.

Hra dětí v mateřské škole je podle Průchy a Koťátkové *„pro rozumový a řečový rozvoj velmi zásadní činností a komplexně se v ní rozvíjí inteligence dítěte. Hra je nositelem vnitřní motivace, emocí a prožitků a také citové angažovanosti, která silně podporuje učení“* (Průcha, Koťátková, 2013, s. 106).

2.1 Cíle předškolní výchovy a vzdělávání

Předškolní výchova podporuje a dále rozvíjí dítě v jednotlivých oblastech (rozumové, osobnostní, sociální, emocionální, esteticko-výchovné, tvořivé, pohybové a zdravotní) a pokládá tak základy pro jeho další budoucí vzdělávání. Pomáhá dorovnávat rozdíly, které mohou mít některé děti přicházejících z různých rodin.

Pohled do historie naznačuje, že rokem 1990 započalo hledání nové podoby pedocentrického přístupu, *„ve kterém má sloužit zaměření cílů, obsah práce a metody k podnícení, rozvoji a kultivování vrozených schopností dětí k postupnému získávání poznatků a zkušeností“* (Koťátková, 2014, s. 156).

Vznikl Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), který je od roku 2007 povinný pro všechny mateřské školy zařazené v síti mateřských škol MŠMT. Na státní úrovni se tak mateřské školy staly složkou vzdělávacího systému a disponují svým vzdělávacím programem. Nalezneme v něm vzdělávací základ, který vymezuje vzdělávání dětí v předškolním věku, definuje základní principy pro práci s dětmi k rozvíjení jejich dovedností, schopností a poznatků (Koťátková, 2014).

Vzdělávací obsah RVP PV je rozdělen na oblasti:

- *„Biologickou (Dítě a jeho tělo);*
- *Psychologickou (Dítě a jeho psychika);*
- *Interpersonální (Dítě a ten druhý);*
- *Sociálně kulturní (Dítě a společnost);*

- *Enviromentální (Dítě a svět)*“ (Opravilová, 2016, s. 72).

„Aby nebyl tento materiál pouze formální, mají všechny školy za povinnost vypracovat si svůj školní vzdělávací program a vycházet v něm z principů a požadavků Rámcového vzdělávacího programu“ podle svých možností (Koťátková, 2014, s. 156).

Školní vzdělávací program (dále ŠVP) je závazný dokument konkrétní školy naplňující nároky RVP PV. Pomocí různých prostředků a různých vzdělávacích cest se učitelé mohou rozhodovat, jak naplní požadavky RVP PV, jak je budou realizovat v konkrétních podmínkách školy a také uspokojivě modifikovat potřebám, přáním a možnostem dětí a jejich rodičů

(Manuál k přípravě školního/třídního/vzdělávacího programu mateřské školy, 2005, in Koťátková, 2014).

Z charakteristiky třídy vychází třídní vzdělávací program, ve kterém najdeme konkrétní nabídku vzdělávacích činností, jenž sjednocuje konkrétní téma. Jeho obsah má být v souladu s celkovým rozvojem dětské osobnosti. Jeho orientace i obtížnost má odpovídat možnostem, zkušenostem a potřebám dětí ve třídě (Koťátková, 2014).

2.1.1 Rozvoj v oblasti rozumové, osobnostní a sociální, esteticko-výchovné, pohybové a zdravotní

Průcha a Koťátková uspořádali vývojové zvláštnosti předškolního období společně s přínosem mateřské školy pro děti do pěti oblastí – rozumové, osobnostní a sociální, esteticko-výchovné, pohybové a zdravotní a přínos hry s vrstevníky.

„Rozumová (poznávací) oblast bývá odborně označována také jako rozvoj kognitivních procesů. Jedná se o vnímání, paměť, myšlení, představy, řečové dovednosti, vůli a emoční (citové) procesy“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 98).

Vývoj v rozumové oblasti je od třetího roku do zahájení povinné školní docházky velice prudký. Dítě se v mateřské škole setkává s novým prostředím, s novými dětmi a učitelkami, s novými hračkami. *„Nové vjemy podněcují jeho přemýšlení a zapamatování a podporují kognitivní složku řeči (vyjadřování a naslouchání s porozuměním)“* (Průcha, Koťátková, 2013, s 99).

Celý komplex kognitivních procesů se zkvalitňuje u většiny dětí již brzy potom, co nastoupí do mateřské školy, velmi patrné je to v obsahové kvalitě jejich řeči.

„Děti, které chodí do mateřské školy:

- *rozšiřují své poznání, zapamatování si nových poznatků, postupů a požadavků;*
- *dokážou přemýšlet o variantách a nových řešeních, zkouší je a samy hodnotí;*
- *jsou inspirovány a aktivizovány dětskou skupinou i učitelkou, což je vede k překonávání překážek i k dokončování činností;*
- *postupně zkvalitňují své kognitivní procesy v obsahu poznatého, v souvislostech i v dovednostech poznané sdělovat. To podporují systematicky připravované integrované vzdělávací činnosti“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 99).*

U dětí, navštěvujících mateřskou školu, dochází také k rychlému rozvoji v oblasti osobnostní a sociální. Děti si mohou v tomto prostředí nalézat kamarády a navazovat vztahy s nimi. Jsou zde vedené k tomu, aby se naučily jednat s druhými, řešit konflikty a nést odpovědnost za své jednání. Jejich trpělivost je posilována tím, že na kontakt s učitelkou musí počkat, protože ve třídě jsou také ostatní děti, než jen ono samotné. Vůči druhým si osvojují citlivé chování (prosociální chování) *„a to přirozeným jednáním v přátelství, v pomoci a ohleduplnosti, v toleranci odlišností nebo v ochotě se dělit“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 101).*

Učitelky musí děti k takovému chování vést a být jim vzorem.

„Děti, které chodí do mateřské školy:

- *mají dostatek ověřených zkušeností a následkem toho dost dovedností k jednání s druhými (dětmi, dospělými);*
- *naučí se, že nevhodné chování vyvolává záporné reakce, případně s sebou nese určité sankce;*
- *postupně si rozšiřují vhléd do obecněji platných společenských pravidel a do vhodného chování za určitých situací;*
- *osvojují si vhodné sociální dovednosti pro jednání s druhými, zlepšují se ve zvládnutí emočně nevhodného chování;*
- *nové sociální zkušenosti rozvíjejí schopnost srozumitelně se vyjádřit, porozumět druhému, vymyslet a sdělit argument ve prospěch vlastního nápadu, obhajovat svůj postup, přijmout odmítnutí, spolupracovat a těšit se ze společného výsledku“*

(Průcha, Kořátková, 2013, s. 101).

Během předškolního období dochází u dětí k rozvíjení *„uspokojování potřeby prožívat esteticky působící podněty“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 102).*

Rozvoj dětí v této oblasti umožňují esteticko-výchovné disciplíny – hudební výchova, dramatická výchova a výtvarná výchova, které jsou v mateřské škole začleňovány do komplexního poznávání.

„Děti, které chodí do mateřské školy:

- *rozvíjejí své výtvarné, hudební a hudebně-pohybové dispozice, učí se jednat a tvořit samy za sebe i ve spolupráci s ostatními;*
- *orientují se v žánrech literatury pro děti – v rytmičných říkadlech, ve zvukomalebné poezii, v klasických i moderních pohádkách, dokážou prožívat hru v příbězích a dramaticky jednat, protože i jejich spontánní hra má podobné ladění;*
- *mají možnost setkávat se s uměním - v galeriích, na výstavách, v ilustracích, divadlech i v hudební produkci, zažívat estetické podněty z přírody, z vybavení a uspořádání prostoru v mateřské škole;*
- *mají možnost uplatnit své představy a fantazii ve vlastní svobodné aktivitě a tím posilovat svoji sebedůvěru a prohlubovat esteticko-tvůrčí dovednosti“*

(Průcha, Kořátková, 2013, s. 103).

Mateřská škola je vhodné prostředí také pro pohybové aktivity dětí, které mají v této fázi vývoje velkou potřebu pohybu. Děti při pohybu získávají pohybové dovednosti, posilují tělo a také zažívají velkou radost z pohybu. Pohybové dovednosti dětí v mateřské škole jsou velmi rozdílné v závislosti na jejich věku.

„Děti, které chodí do mateřské školy:

- *„mají denně možnost se pohybově vyžít venku na hřišti (v přírodě);*
- *využívají různého náradí a pomůcek, které podněcují pohyb a jsou přímo určeny a uzpůsobeny pro tento věk;*
- *mají možnost se seznámit a vyzkoušet různé sezonní rekreačně sportovní aktivity;*
- *aktivně provozují cvičení, která mají zdravotní charakter a podporují správně držení těla, posilují různé svalové skupiny a kapacitu oběhové soustavy“*

(Průcha, Kořátková, 2013, s. 105).

2.1.2 Hra dětí předškolního věku a její přínos

„Dnes považujeme hru v předškolním období za hlavní a nepostradatelnou činnost a vysoce ji hodnotíme. Pro úspěšnou socializaci a rozvoj dítěte znamená všeobecně uznávanou optimální cestu (Opravilová, 2016, s. 84).

„Hra je vstupní branou do světa, pedagog ji může široce otevírat a musí ji bedlivě střežit“ (Opravilová, 2016, s. 88).

Hra je psychická nebo fyzická činnost, vykonávána pro radost, pro potěšení. Uspokojení přináší sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost příjemná, nebo i třeba nepříjemná. (např. dlouhé čekání bez pohybu při hře na schovávanou)

(Langmeier, Krejčířová, 2006).

„Významné znaky, které se ve hře projevují jsou:

- *spontánnost,*
- *zaujetí,*
- *radost,*
- *tvořivost,*
- *fantazie,*
- *opakování,*
- *přijetí role“*

(Koťátková, 2005, s. 17).

Spontánnost ve hře dítěte spočívá v přirozeném, bezprostředním jednání a rozmanité improvizaci. Hra je vedena podněty dítěte, dítě se hluboce soustředí na činnost a pro své zaujetí hrou nevnímá okolí. Ve tváři dítěte můžeme spatřit radost a upokojení ze hry. Usmívá se, směje se nahlas, gestikuluje a pohyby vyjadřuje radost, je nadšené a spokojené. Tento prožitek bývá doprovázen často samomluvou. Dítě při hře projevuje svoji tvořivost, originálně upravuje skutečnosti z okolního světa. Mezi 3. a 6. rokem má ve hře velkou důležitost fantazie dětí, na fantazii je hra založená. Dominantním znakem hry je opakování. Dítě se rádo vrací ke hře, kterou již vyzkoušelo. Je šťastné, když se může opět ocitnout v již prozkoumané situaci, a nebo se vrátit do příběhu, ve kterém se lépe vyzná. Velkým přelomem ve hře dítěte je přijetí role. Hra získává další dimenzi, dítě prozkoumává jednání ostatních a jejich povolání. Svoji roli si volí v určitých situacích, které si může vybírat a podle svého zájmu přetvářet (Koťátková, 2005).

Dítě se prostřednictvím hry přirozeně učí. Hra je také potřebná pro dítě jako pomoc při různých druzích napětí, vznikajícího v jeho okolí. Svá přání pak promítá do hry, kde hledá pro svoji nejistotu a obavy řešení. *„V těchto případech má volná hra terapeutickou úlohu a dítě si v bezpečném prostředí a v již známých souvislostech odžívá různé konflikty a nejistoty, aniž se jemu samému něco zlého přihodí. Tím si i prověřuje nakolik je bezpečný svět, který ho obklopuje“* (Koťátková, 2005, s. 30).

Ve hře jsou naplňovány tyto potřeby dítěte:

- potřeba konstruovat
- potřeba zvládat svoje tělo a prostor
- potřeba vyrovnat se s okolním světem (tvorba reálného příběhu)
- potřeba ztvárnit náměty z dětské literatury a z médií
- potřeba měnit skutečnost (vytváření fiktivního příběhu)
- potřeba hrového partnera
- potřeba soupeření a spolupráce

(Koťátková, 2005).

„V mateřské škole bývají v rovnováze volné hry i hry iniciované učitelkou a hry s jasným didaktickým cílem“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 107).

- Volná hra – hra je spontánní, pro volnou hru si samo dítě volí námět, hračky, záměr, partnery pro hru a různé předměty. Dítě hru realizuje podle úrovně svého rozvoje a tempa. *„Učitelka by neměla do volné hry zbytečně zasahovat, ale respektovat soustředění na hru“* (Průcha, Koťátková, 2013, s. 107).
- Organizovaná hra (iniciovaná) – je to taková hra, kterou připravuje učitelka – určuje pravidla a způsob realizace. Hru ovlivňuje přímo (vystupuje jako spoluhráč), nepřímo bočně (dohlíží nad pravidly hry) nebo pověřuje vybrané dítě, které vystupuje jako ústřední postava hry. Jedná se často o hry pohybové a relaxační.
- Didaktická hra – učitelka prostřednictvím této hry naplňuje určité vzdělávací a rozvojové cíle. Hru připravuje (místo, organizaci, pomůcky) a přímo vede její průběh. Hru také může vést nepřímo, pokud herní aktivitu ponechá na dětech a hru pozoruje, komentuje a nabízí možnosti řešení (Průcha, Koťátková, 2013).

„Hra podporuje učení, i zrání organismu a zakládá stabilitu a odolnost dětské osobnosti pro budoucnost“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 107).

„Pro pedagogickou práci je zásadní rozlišit pro jakou formu hry poskytuje dětem prostor, zda pro volnou nebo řízenou, vědět proč a sledovat jejich vyvážený poměr. S tím následně souvisí pozice učitelky, její role ve volných hrách (např. pozorovatel, facilitátor) a řízených hrách (např. iniciátor, organizátor, spoluhráč). V řízených hrách je ještě velmi podstatné uvědomit si konkrétní pedagogický cíl, ke kterému má být hra prostředkem“ (Koťátková, 2005, s. 47).

2.2 Osobnost učitele v mateřské škole

Učitel je *„jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 326).*

Učitelé mateřské školy získávají odborné vzdělání po absolvování vysokoškolského studia v bakalářském nebo v magisterském programu, který je zaměřený na přípravu učitelů předškolního vzdělávání. Dále ji také mohou získat *„vyšším odborným nebo středním vzděláním se zaměřením na přípravu učitelů předškolního vzdělávání“ (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 15).*

Učitel státní mateřské školy musí získat kvalifikaci podle zákona č. 563/2004 O pedagogických pracovnících pro práci v mateřských školách, zřizovaných podle školského zákona. Naproti tomu v soukromých mateřských školách není povinností mít kvalifikaci podle uvedeného zákona. Právě kvalifikace je ale jedním z faktorů, který ovlivňuje kvalitní práci učitele.

Představa ideální učitelky mateřské školy vychází z obrazu laskavé matky, která pečuje o děti s láskou a s mateřskými instinkty, je vzdělaná a disponuje příslušnými dovednostmi (Opravilová, 2016).

Podle Heluse osobnostní pojetí dítěte klade důraz i na osobnost učitele, nejen pouze na učitelovu profesionální zdatnost: *„to, že učitel sám je rozvinutou osobností, to, že své osobnostní kvality svými postoji, svým jednáním a vůbec tím, kým je, ztělesňuje, je dítěti nejúčinnějším podnětem, aby se jako osobnost rozvíjelo“ (Helus, 2009, s. 265).*

Je všeobecně známo, že učitelka MŠ by měla disponovat pestrým rozsahem svých dovedností - od výtvarného nadání, přes hru na hudební nástroj, zpěv až po pohybové nadání. Učitelky by dále měly disponovat i dalšími profesními kompetencemi a osobnostními rysy - empatií,

tolerancí, citu pro spravedlnost, cílevědomostí, motivací a zapálením do práce, vlastním svědomím a morálkou, touhou po sebevzdělávání, vlastní sebereflexí atd.

Učitelka by se měla zajímat o individuální potřeby dítěte, dítě respektovat jako rozvíjející se osobnost, která dokáže nést odpovědnost za své jednání. Poznávat předpoklady každého dítěte a k jejich posílení vytvářet vhodné aktivity. Pociťovat důvěru ve schopnosti dětí, spolupracovníků a rodičů, přirozeně s nimi navazovat vztahy a být jim oporou. Učitelka by měla být pozitivním vzorem pro děti, mezi dětmi by měla umět přirozeně kultivovat vztahy (Průcha, Koťátková, 2013).

„Přístup učitelky je zakotven v demokratickém stylu práce, vyznačujícím se převážně nedirektivními přístupy a dovednostmi, které se vzájemně doplňují a působí ve společné provázanosti“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 62).

Jako nedirektivní přístupy vymezil Průcha a Koťátková následující:

- akceptace - bezpodmínečné přijetí osobnosti dítěte (člověka);
- empatie – vcítění se do prožitků dítěte (člověka), porozumění jim;
- autenticita - transparentní a přirozené chování ve vztahu k dětem;
- empatický rozhovor - není běžným typem rozhovoru, je možné ho zvolit v případě potřeby citlivého vnímání druhého v tom, co prožívá a potřebuje;
- facilitace – *„facilitovat (provázet, usnadňovat a podporovat) procesy nebo činnosti, které děti realizují (ve volné hře, v řízené činnosti, když si děti volí postupy a rozhodují se)“* (Průcha, Koťátková, 2013, s. 64).

2.2.1 Specifika práce učitele v mateřské škole

Pro úspěšné vykonávání učitelského povolání jsou nezbytně nutné určité profesní kompetence učitele mateřské školy.

Na ně lze nahlížet z pohledu zřizovatele, odborné veřejnosti, z pohledu rodiče i dítěte. Avšak definice tohoto pojmu je stále předmětem diskuzí vedené odbornou veřejností. V Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání není zmínka o optimální vybavenosti učitele MŠ (Svobodová, Vítečková, 2017).

Důležitým faktorem je, že tento vzdělávací program vyzdvihuje profesní dovednosti učitelek, které směřují k osobnostně orientovanému vzdělání - na dítě (Mertin, Gillernová, 2015).

Kompetence učitelů spočívají v jejich schopnostech, dovednostech a vědomostech, které dokáží zprostředkovat dětem. Dělí se do dvou základních kategorií - osobnostní a odborné kompetence.

Mezi osobnostní kompetence patří kompetence sebereflexivní - jedná se o schopnosti a dovednosti učitele, jak nahlížet na proces veškerých činností, které s dětmi dělal. Z toho pak vyplývá analýza a vyhodnocení činnosti s poukázáním na to, co se může příště udělat jinak. Veškerá sebereflexe a reflexe (Švec, 1999, in Syslová, 2013) je velice nápomocná v porozumění lidem, v otevřenosti novým událostem a změnám, v orientaci na hodnoty druhých a také na vlastní a v lepší adaptaci na nové situace. Jako metody a nástroje pro hodnocení kvality učitele mateřské školy jsou brány: nástroje sebereflexe (sebereflektivní deník, sebereflektivní dotazník, různé podoby hodnotících zpráv, vzájemné hospitace a zpětná vazba od ředitele mateřské školy), profesní portfolio (pracovní, ukázkové a diagnostické) a videotrénink interakcí. Výsledkem může být zabránění stereotypu práce, motivování k profesnímu růstu učitele a k systematickému sebevzdělávání (Syslová, 2013).

Osobnostní kompetence jsou souborem vlastností nezbytně nutných pro práci s dětmi – např. trpělivost, schopnost komunikace s dětmi a s rodiči, láska k dětem, etický princip v práci učitele, tvořivost. Do osobnostních kompetencí patří také sociální kompetence, které se týkají vztahů mezi lidmi – empatie, dovednost přijímat lidi takové, jací jsou a nepodléhat předsudkům, spolupracovat, řešit různorodé situace a nedorozumění.

Mezi odborné kompetence patří kompetence odborných znalostí, kde se jedná o propojení s nabytými zkušenostmi a znalostmi. Dále sem patří kompetence psychodidaktické. Do této skupiny patří znalosti, co v kterém věku dítě zná a umí a na základě toho učitel zvolí didaktické postupy.

„Učitel promyšleně připravuje obsahovou stránku činností, včetně zajištění vhodných pomůcek, organizační přípravy a vybavenosti v oblasti praktických dovedností. Je schopen nabídnout dětem kvalitní činnosti a dovede využívat metodický i didaktický materiál“ (Svobodová, Vítečková, 2017, s. 30).

Dále jsou sem zařazené kompetence organizační – organizace dne, skupiny, činností atd. a kompetence diagnostická a intervenční – rozpoznání, diagnostikování a identifikování dětí se specifickými poruchami. Tyto kompetence zahrnují rovněž způsoby vedení nadaných dětí (Svobodová, Vítečková, 2017).

2.2.2 Učitel ve vztahu k dětem

Mateřská škola je pro dítě obvykle prvním prostředím, do kterého z rodiny vstupuje, toto prostředí je pro něj neznámé. Učitelka mu pomáhá vyrovnat se s neznámem, protože představuje oporu, blízkého člověka. „*Je tím, na koho se mohou děti spolehnout*“ (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 19).

Děti dokáží ocenit, když zažívají s učitelkou legraci. Když jí nevadí jejich smích, když dokáže legraci také vymýšlet sama a prožívat ji s nimi, když se tak stává partnerem do jejich hry. Děti u učitelky ocení nejen humor, ale také její kreativitu a zkušenosti. „*Přitažlivé pro děti je jistě i to, že ve hře učitelka ztrácí svou roli dospělého a stává se stejným hráčem, jako jsou ony, je jim bližší*“ (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, s. 20).

Učitelka by měla být jak kvalifikovaná odbornice v oblasti předškolního vzdělávání, člověk mnoha dovedností, partner rodiny ve výchově a také člověk, který je zárukou bezpečí, ochrany a pomoci, člověk s kterým se může dítě smát a radovat (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

2.2.3 Učitelé a klima třídy v mateřské škole

Dítě velice intenzivně vnímá chování dospělých, jejich komunikaci a způsoby řešení různých situací.

„*Klima školy/třídy je vnímáno prostřednictvím pocitů z vřelosti, zájmu a dobrých vztahů, nebo naopak ze spěchu, neklidu, netrpělivosti, nebo dokonce odmítavých postojů či lhostejnosti, které produkují pracovníci školy, zejména učitelé. Jsou to velmi subjektivní pocity a z toho důvodu je i kvalita klimatu vnímána různými lidmi různě*“ (Koťátková, 2014, s. 146).

Pro kvalitní klima jsou velmi důležité osobnostní vlastnosti učitelů. Je to především schopnost mít rád děti a citově se angažovat, ochota komunikovat s dětmi, schopnost a ochota spolupracovat s ostatními učitelkami a zaměstnanci mateřské školy. Důležitá je spolupráce dvou učitelek v jedné třídě, měla by být mezi nimi shoda, měly by si rozumět a být schopny na sebe navazovat a doplňovat se.

Pracovní skupina je většinou v mateřských školách malá, ideální je stav, kdy se všichni znají a jsou schopni a ochotni spolu navzájem komunikovat a být si oporou (Koťátková, 2014).

Nekvalitní komunikace často vzniká v pracovní skupině, udržující tradiční hierarchii toku informací shora dolů, který dovoluje jejich nejrozličnější pozměňování, upravování a zdržování (schéma komunikační pyramidy, kdy na vrcholku je ředitelka). Vhodnější uspořádání je takové,

kdy všichni jsou informováni najednou, mohou se ptát a vytváří se tak prostor pro větší spokojenost a uznání všech, kteří tvoří pracovní tým (schéma efektivní komunikace je kruhové) (Koťátková, 2014).

Kvalitu klimatu ovlivňuje také uznání práce učitelek mateřské školy veřejností, především rodičů. Pokud rodiče nedostatečně uznávají práci učitelek, nevnímají jejich náročnou výchovnou a vzdělávací práci, mohou tím ovlivňovat motivaci učitelů k výkonu povolání (Koťátková, 2014)

3 Seznámení s vybranými částmi školních vzdělávacích programů mateřských škol v místech výzkumu

Pro přesnější představu o provozu mateřských škol jsem se zaměřila na některé body ve vzdělávacích školních programech v souvislosti s potřebami dětí.

3.1 Školní vzdělávací program ve vesnické mateřské škole

Školní vzdělávací program mateřské školy má název „Jsme hraví jako vrabečci a vytrvalí jako vlaštovky“.

- Charakteristika školy – mateřská škola byla od školního roku 1940 založena při obecné škole. Po řadě změn byla od roku 2016 zřízena jako základní a mateřská škola.

Budova školy a mateřské školy je jednopodlažní, mateřská škola sídlí v přízemí školní budovy, kde se nacházejí 2 třídy po 20 dětech.

V bezprostředním okolí školy je příroda, kterou mohou děti poznávat, chápat a chránit.

Výhodou je blízkost Prahy, která poskytuje dětem kulturní vyžití.

Mateřská škola spolupracuje s třídami základní školy a s okolními mateřskými školami, zúčastňuje se kulturních akcí, výletů a plaveckého výcviku. Oblíbeny jsou návštěvy na blízkém statku, kde se děti seznamují s životem a potřebami domácích zvířat.

MŠ se pravidelně zapojuje do života obce - zpíváním novým občánkům při jejich vítání, setkáváním se seniory v zahradě na akci „Dědečku a babičko, přijďte na kafičko“ a také při tanečních „Babička i dědeček jsou zváni na taneček“. Seniorům děti také zpívají na Tríkrálovém zpívání a v červnu u příležitosti začátku léta. Děti se společně připravují a účastní se masopustu. Před velikonočními svátky vyrábějí přání, která roznášejí seniorům a přidávají i jarní písničku.

- Materiální podmínky školy – hračky, pomůcky a výtvarné potřeby jsou umístěny tak, aby si je děti mohly vzít a opět uklidit. Některé didaktické pomůcky jsou umístěny odděleně, dětem jsou zapůjčeny na požádání a ve spolupráci s paní učitelkou. V hernách jsou vytvořeny hrací koutky.

Škola je dostatečně vybavena pro pohybové aktivity, je také vhodně vybavena k výtvarným a pracovním činnostem dětí. Výrobky a výtvarná díla zdobí celou školu, takže se s nimi těší i rodiče. Nástěnky a sítě na výtvarné práce jsou i v obou šatnách, které jsou situovány v těsné blízkosti každé třídy.

Za školní budovou se nachází přilehlá zahrada, kde jsou houpačky, visutý žebřík, průlezka ve tvaru pyramidy, dva domky spojené „pohyblivým“ mostem, klouzačka a kolotoč. Děti mají k dispozici velké a malé pískoviště. Je zde i domek, kam si děti ukládají hračky, koloběžky, odrážedla, kočárky a nářadí pro úklid zahrady i hry v pískovišti. Pro posezení jsou zde lavice a stoly. V roce 2015 proběhla rekonstrukce zahrady na „přírodní“ a byla dotvořena tak, aby se zde děti potkávaly se čtyřmi živly: ohněm (nové ohniště), vodou (jezíčko a vodní pumpa s dřevěným korytem), zemí (vyvýšené záhonky) a větrem (vrbičkové teepee a zástěna).

V okolí mateřské školy jsou louky, lesy, rybníky a pole, což vytváří dobré podmínky pro vycházky do přírody a její poznávání.

- Tělesná pohoda a volný pohyb – v dnešní době techniky je pohyb pro děti velmi důležitý. Proto si děti každé ráno protáhnou tělo v krátkém cvičení. Pokud je příhodné počasí, jsou zvoleny aktivity na školní zahradě, vycházky do okolí spojené s hrami v přírodě nebo návštěva hřišť v obci.

Po obědě děti odpočívají podle svých potřeb. Děti, které nechtějí spát, si buď potichu hrají, nebo prohlíží knížky a časopisy.

- Zdravá výživa – jídelníček je často konzultován s paní kuchařkou a s paní hospodářkou. Nápoje mají děti k dispozici neustále a dbá se na to, aby dodržovaly pitný režim. Do jídelníčku jsou zařazovány i biopotraviny.

Pokud děti některé z jídel odmítají (většinou proto, že ho neznají z domova), nejsou do jídla nuceny. Často pomůže vysvětlení, k čemu tento pokrm naše tělo potřebuje a že přispěje našemu zdraví.

- Psychosociální podmínky – nově přichozí dítě má možnost postupně se adaptovat na nové prostředí i situaci. V prvních dnech mohou s dětmi podle potřeby zůstat i rodiče, doba přítomnosti rodičů je postupně zkracována.

Jsou respektovány potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální).

Důsledně se dbá na to, aby všechny děti měly rovnocenné postavení, jsou potlačovány jakékoliv projevy nerovností, podceňování a zesměšňování druhých a projevy nezdravé soutěživosti dětí.

Děti mají širokou nabídku aktivit, pro které se mohou samostatně rozhodovat a aktivně se jich účastnit. K tomu pomáhají i některé prvky programu „Začít spolu“.

- Organizační podmínky – denní řád byl vytvořen tak, aby byl pružný a mohl reagovat na individuální potřeby a možnosti dětí. Nově přijatým dětem umožňujeme individuální adaptaci.
- Spolupráce s rodiči a jejich spoluúčast na akcích MŠ – spoluúčast rodičů na práci mateřské školy je považována za velmi důležitou součást výchovy a vzdělávání dětí. Účast rodičů na životě MŠ potvrzuje dětem, že jejich docházka do MŠ je i pro rodiče něčím důležitým. Rodiče se účastní celé řady akcí - dílny pro děti a jejich rodinu, zpívání dětí při nejružnějších příležitostech, výroba ozdob a zdobení obecního vánočního stromku atd.

Mateřská škola spolupracuje s rodiči i při cyklistických výletech, které dětem přináší nejen zábavu, ale jsou také důležité pro rozvoj jejich tělesné zdatnosti a samostatnosti a pro upevňování pravidel dopravní výchovy.

Rodiče se také zúčastňují zahradní slavnosti a loučení se „školáky“ na konci školního roku.

- Zájmové kroužky – angličtina, výtvarný kroužek, plavecký výcvik.
- Vzdělávací obsah je rozdělen do pěti oblastí podle RVP PV:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

3.2 Školní vzdělávací program v městské mateřské škole

Školní vzdělávací program mateřské školy má název: „Pojďme spolu poznávat svět“. Jejím mottem je: „Řekni mi a zapomenou, ukaž mi a budu si pamatovat, nech mne udělat a porozumím“.

- Charakteristika školy – mateřská škola sídlí v původně prvorepublikové rodinné vile v klidné lokalitě v Praze 6, v dostupnosti parků, sadu, zahrad a má kapacitu 50 dětí ve 2 třídách.
- Podmínky vzdělávání - všechny hračky a většina pomůcek i knih je pro děti dostupná, děti jsou vedeny k ukládání věcí na určené místo. Tělocvična je vybavena vhodným nářadím.

Hračky, pomůcky, náčiní, materiály a doplňky odpovídají věku dětí a jejich počtu. Jsou obnovovány a doplňovány podle finančních možností školy.

Dětské práce vystavuje mateřská škola na chodbách a v oknech budovy, jsou tak přístupny dětem i jejich rodičům.

K budově školy přiléhá menší zahrada, která svým vybavením (domeček, pískoviště, herní prvky atd.), umožňuje dětem rozmanité pohybové i další aktivity. Její součástí je i záhonek a pěstební stoly na pěstitelské činnosti dětí.

- Životaspráva – mateřská škola poskytuje dětem plnohodnotnou vyváženou stravu s ohledem na individuální potřeby dětí (např. potravinová alergie, nesnášenlivost). Děti nejsou do jídla nuceny – jsou nabádány k tomu, aby jídlo alespoň ochutnaly, mají možnost určit si velikost porce.

Každé dítě má možnost se kdykoliv napít čisté kohoutkové vody nebo nabízeného čaje či šťávy (učitelky pravidelně nabízejí, připomínají). Pitný režim je dodržován i na zahradě a v případě velmi teplého počasí nosí učitelky pití s kelímky i na delší vycházky. Režim dne respektuje individuální potřeby a zájmy dětí. Každé dítě má dostatečný prostor pro aktivity dle vlastní volby, spontánní i řízenou hru a činnost, relaxaci, ale i možnost soukromí (pokud dítě potřebuje, nemusí se účastnit společné akce, ale může se uchýlit do klidného koutku).

V interiéru mateřské školy i na zahradě mají děti možnost volného pohybu v určených prostorách.

Pro zklidnění dětí před odpoledním spánkem je osvědčená četba pohádky a poslech relaxační hudby. Děti s nižší potřebou spánku mají po krátkém odpočinku na lůžku možnost volby klidné činnosti ve třídě s ohledem na spící děti. Pravidelný denní rytmus a řád přizpůsobuje mateřská škola potřebám dětí i aktuální situaci při neplánovaných událostech.

- Psychosociální podmínky - cílem je, aby se děti cítily v mateřské škole příjemně a v bezpečí. Rozvíjí se jejich citlivost pro vzájemnou toleranci, ohleduplnost, zdvořilost, pomoc a podporu, děti jsou vedeny k prosociálnímu jednání.

S dětmi jsou postupně od začátku školního roku vytvářena třídní pravidla, která vyvažují volnost a osobní svobodu dětí s nezbytnou mírou omezení. Děti tak dostávají jasné a srozumitelné pokyny a učí se pravidlům soužití.

Při adaptaci dítěte může být rodič s dítětem ve třídě, délka jeho pobytu se uzpůsobuje potřebám jednotlivých dětí a po dohodě s rodičem.

- Organizace průběhu dne - je daná rámcově, je možné ji upravovat a reagovat na individuální potřeby a možnosti dětí. V denním programu jsou zařazené pravidelné pohybové aktivity (rozcvička, řízené tělesné aktivity v tělocvičně, pobyt venku – zahrada, vycházky). Spontánní hra dětí prostupuje celým denním programem. Děti mají možnost se ke své hře po řízené činnosti opět vrátit.
- Spolupráce – mateřská škola spolupracuje se základní školou, jíž je součástí, a to především návštěvou dětí - předškoláků ve škole. Spolupracuje s Domovem pro seniory v Praze 6 (společné dílničky, zpívání písniček).
- Spoluúčast rodičů – mateřská škola se snaží navazovat úzkou spolupráci s rodinami dětí na základě otevřeného partnerství, pedagogové informují rodiče o prospívání jejich dítěte, rodiče mají možnost spolupodílet se na dění v mateřské škole.
- Podmínky pro vzdělávání dětí – mateřská škola vytváří optimální podmínky pro rozvoj osobnosti všech dětí, tedy i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a pro nadané děti.
- Zaměření školy – mateřská škola se zaměřuje na celostní pojetí vzdělávání v úzkém propojení s rodinnou a přírodou. Záměrně využívá typ školky k vytvoření takřka rodinného prostoru. Dítě chápe jako jedinečnou osobnost, které pomáhá vést na jeho cestě světem, provází ho jeho vztahy v něm a pomáhá mu najít jeho místo v lidské společnosti.
- Dlouhodobé cíle vzdělávacího programu – seznamovat děti se světem v přirozených souvislostech, vztazích a vztazích. Vážít si sám sebe, dbát o své zdraví (fyzické i psychické). Vést děti k citlivému vztahu k přírodě, chápat enviromentální změny a prostředí chránit. Soužitím s dětmi jiných národností vést děti k toleranci v současném multikulturním světě. Rozvíjet uvědomování si sebe sama i zdravé sebevědomí. Rozvíjet přípravu dítěte na budoucnost (život ve svobodě a možnostech, které nabízí měnící se svět).
- Vzdělávací obsah je rozdělen do šesti integrovaných bloků podle RVP PV:
 1. Já, kamarádi a školka
 2. Čas padajícího listí
 3. Všichni se vejdemo do vánoční koule
 4. Zimní povídání
 5. Jaro na tvé dlani
 6. Svět má vrátka otevřená

4 Shrnutí teoretické části

Vstup dítěte předškolního věku do mateřské školy je pokládán za důležitý životní mezník. Dítě poznává svět mimo své domácí prostředí, poznává své vrstevníky a mezi nimi si nachází kamarády, učí se v dennodenních situacích prosociálnímu chování. Postupně rozlišuje mezi chováním k autoritám a ke svým kamarádům.

Podle Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání mateřská škola vzdělává a rozvíjí děti v jednotlivých oblastech – v rozumové, osobnostní a sociální, esteticko-výchovné, pohybové a zdravotní. Díky pestré nabídce tvořivých činností a hraček, které vybízí ke společnému hraní, děti dosáhnou uspokojení ze hry a naplní se tak jedna z jejich základních potřeb. Pro rodiče se škola stává důležitým partnerem při výchově dětí.

Velmi významná je osobnost učitele – měla by dosáhnout odborného vzdělání a disponovat odbornými kompetencemi, dovednostmi a osobnostními rysy, které jsou nezbytně nutné pro kvalitní vzdělávání a výchovu dětí s ohledem na jejich individualitu.

Osobnost pedagoga a vztahy mezi učiteli navzájem ovlivňují klima třídy, které děti intenzivně vnímají a které přispívá k jejich pohodě, či k nejistotě.

To, jak samo dítě vnímá pobyt v MŠ by měla objasnit následující praktická část přímo od dětí v prostředí dvou mateřských škol.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíle praktické části

Cíl č. 1:

Zjistit, do jaké míry se děti orientují v režimu dne.

Výzkumné otázky k cíli č.1:

1a) V kterém věku se dítě začíná orientovat v denním režimu a kdy už mu to nedělá problémy?

Metoda: Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

1b) V čem nejčastěji děti chybovaly?

Metoda: Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Cíl č. 2:

Upřesnit, které činnosti si děti pamatují nejvíce a co na nich oceňují.

Výzkumná otázka k cíli č. 2:

2) Jsou dětmi oceňovány více řízené činnosti nebo volná hra?

Metoda: Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Cíl č. 3:

Orientovat se v tom, jak děti přijímají celkově pobyt v mateřské škole.

Výzkumná otázka k cíli č. 3:

3) Chodí děti rády do mateřské školy, těší se?

Metody: Individuální strukturovaný rozhovor, Nezúčastněné pozorování dětí

6 Metody výzkumu

- **Nezúčastněné pozorování dětí**

Nezúčastněné pozorování dětí při jejich činnostech během dne bylo zaznamenáváno do připraveného archu, pro který jsem vybrala určitá kritéria. Předloha záznamového archu pro pozorování - viz příloha č. 1.

- **Individuální strukturovaný rozhovor**

Rozhovor s dětmi se vázal na jejich pobyt v mateřské škole. Účastnily se ho děti dané třídy v mateřské škole MŠA, MŠB. Záznamový arch pro individuální strukturovaný rozhovor - viz příloha č. 2.

- **Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností**

Schopnost orientace dětí v režimu dne byla zjišťována prostřednictvím fotografií z jednotlivých činností během dne, které děti měly seřadit podle toho, v jakém pořadí probíhaly. K tomu sloužily fotografie činností dětí, které je zachycovaly při jejich aktivitách v MŠ A - viz příloha č. 3 a v MŠ B – viz příloha č. 4 (v přílohách jsou zmenšené fotografie).

Děti test řešily jak individuálně, tak skupinově. V jednotlivé výzkumné dny se tyto dva způsoby řešení střídaly.

Děti dále slovně hodnotily, které činnosti je ten den bavily nejvíce a které je nezaujaly vůbec – Záznamový arch pro hodnocení činností - viz příloha č. 5.

7 Průběh výzkumu, časová dotace pro vlastní realizaci

Výzkum byl realizován ve vesnické mateřské škole - MŠ A, situované nedaleko Prahy a v městské mateřské škole - MŠ B v Praze. Výzkumná práce byla zahájena v březnu 2019. V každé mateřské škole probíhala dva dny v týdnu, to se opakovalo čtyřikrát. Vždy dva dny v týdnu byl výzkum ve vesnické MŠ a dva dny v týdnu v nejbližším možném termínu v MŠ městské, kde jsem zaměstnána, v každé MŠ jsem výzkumem strávila 8 dní. Termíny výzkumné činnosti byly ovlivněny mnoha faktory (výlety, návštěva Domova seniorů, zaměstnaneckými

školeními, semináři, čerpáním dovolené atd.), proto některé výzkumné dny na sebe nemohly navazovat.

7.1 Příprava výzkumné činnosti

Výzkum byl připravován v obou mateřských školách současně v průběhu měsíce února.

Pro nezúčastněné pozorování dětí během dne jsem vytvořila „Záznamový arch pro pozorování“, který byl zaměřen především na činnosti dětí v průběhu dne a jejich reakce.

Pro individuální strukturovaný rozhovor s dětmi jsem připravila 9 otázek, které byly dětem pokaždé pokládány v nezměněné podobě, případně podle okolností byly rozšířeny doplňující otázkou.

Pro zjištění orientace dětí v režimu dne jsem se rozhodla zachytit je při typických činnostech během dne na fotografiích. Proto byl ve spolupráci s oběma mateřskými školami připraven písemný souhlas pro rodiče dětí (znění souhlasu pro MŠ A - viz příloha č. 6 a pro MŠ B – viz příloha č. 7). Fotograficky jsem zachytila děti při vybraných aktivitách – od ranního příchodu s rodičem, přes dopolední aktivity, oběd, spánek, až po odpolední svačinu a vyzvedávání dětí rodiči. Vybrané fotografie byly následně konzultovány s učitelkami v dané třídě obou MŠ. Cílem bylo, aby z fotografie děti poznaly, o jakou činnost se jedná. Fotografie formátu 10x15 cm byly zalaminované tak, aby se dětem s nimi dobře pracovalo.

V testu orientace v režimu dne pak děti řadily fotografie s činnostmi podle pořadí, v jakém se domnívaly, že následovaly za sebou. Test střídavě řešily buď individuálně nebo skupinově.

Pro hodnocení činností, které ten den děti bavily nejvíce a nejméně jsem vytvořila záznamový arch viz příloha č. 5.

7.2 Realizace výzkumu v mateřských školách – MŠ A, MŠ B (charakteristika skupin dětí, účastnících se výzkumu)

Realizace výzkumu probíhala pro porovnání ve dvou mateřských školách - MŠ A, MŠ B.

V MŠ A byl výzkum realizován ve třídě „Vlaštovky“, v níž bylo zapsáno 20 dětí, 16 dívek a 4 chlapci. Ve věkově homogenní třídě bylo v době začátku realizace výzkumu věkové rozpětí od 5 let a 5 měsíců do 6 let a 5 měsíců.

V MŠ B byl výzkum realizován ve třídě „Lišáci“, v níž bylo zapsáno 25 dětí, 18 dívek a 7 chlapců. Ve věkově heterogenní třídě bylo v době začátku realizace výzkumu jednomu dítěti 7 let (měl odklad školní docházky), osmi dětem 6 let, šesti dětem bylo 5,5 roku, sedmi dětem 5 let a třem dětem 4 roky.

7.2.1 Mateřská škola MŠ A (reflexe z jednotlivých dnů)

Struktura činností při dopoledním pozorování dětí v MŠ A od 6. 3. do 17. 4. 2019

1. výzkumný den

Děti se ráno scházely v jídelně a mohly se zde případně nasnídat, jídlo si přinesly s sebou. Vznikla tak poklidná, téměř rodinná atmosféra.

Každý den je zahájen pohybem, na programu byla hra založená na principu „zkamenění“. Učitelka říkala druhy ptáčků a děti měly zkamenět na ty ptáčky, kteří se vyskytli v přečtené pohádce. Část dětí váhala a nebyla si jistá tím, co má dělat. Některé děti se dívaly po ostatních, aby jim napověděly. Myslím, že před započítím hry si měly všichni společně ptáčky z pohádky připomenout.

Po hře následovala rozcvička, kde si děti samy předcvičovaly, cvičení si většinou užívaly.

Během řízené činnosti děti pozorně poslouchaly zvuky ptactva, ke kterým měly přiřazovat podle pokynů učitelky jednotlivé druhy ptáků. Známé druhy a jejich zpěv přiřadily většinou správně, problém jim dělaly méně rozšířené druhy.

Následoval pobyt venku na školní zahradě, která je mezi dětmi velice oblíbená. Nabízí mnoho aktivit pro pohyb. Bohužel v současné době je v jedné části zahrady omezen provoz (z důvodu rekonstrukce části budovy).

Individuální strukturovaný rozhovor

Během dne všechny děti postupně odpověděly na otázky v individuálním rozhovoru. Zápis odpovědí ze všech dnů - viz příloha č. 8.1 – 8.8. Souhrnné vyhodnocení všech odpovědí dětí z MŠ A je v kapitole 7.2.1.1.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Děti pracovaly ve 3 skupinách, dvě byly po 5 a jedna po 4 dětech. Měly k dispozici 17 fotografií, na kterých byly zachycené nejdůležitější momenty dne.

1. skupina test zvládla s mojí dopomocí. Průběh dopoledne seřadily děti dobře, odpoledne si nebyly jistí pořadím činností. Nejvíce chybovaly v zařazení čištění zubů (po pohádce), spaní umístily po vstávání.

2. skupina, ve které pracovali dva chlapci, zvládla test hůře. Skupina chybovala v zařazení dopoledních i odpoledních činností. Důležité předěly dne určily dobře. Chyby se týkaly správného zařazení těchto činností: kruh, cvičení, pobyt venku a mytí rukou. Celá skupina zmatkovala a nebyla si jistá pořadím.

3. skupina byla v tento den nejlepší, potřebovala jen malou pomoc. Blok dopoledních činností zvládla samostatně. U odpoledních činností děti spolupracovaly v rámci skupiny, kde se navzájem opravovaly a došly většinou ke správnému řešení. Chyb bylo minimálně.

Dětem jsem každý výzkumný den po testu orientace položila otázku, co je ten den bavilo nejvíce a co je naopak nebavilo vůbec. Zápis jejich odpovědí - viz příloha č. 8.1 – 8.8. Vyhodnocení, co děti bavilo/nebavilo je souhrnně uvedeno za všechny výzkumné dny v MŠ A v kapitole 7.2.1.1.

2. výzkumný den

Děti se scházely v jídelně, individuálně si malovaly nebo si spolu hrály hry u stolečků. V těchto činnostech dále pokračovaly i po přesunu do třídy, kde si také prohlížely knihy nebo si hrály s kamarády. Byly pozitivně naladěné a sdělovaly si své zážitky z narozeninové oslavy u kamarádky ze školky. Těšily se na mě a na to, až budu s nimi dělat úkoly a otázky.

Děti se protáhly u ranní hry, při které běhaly podle pokynů učitelky mezi dvěma domečky. Hra byla vystřídána rozcvičkou, kde si samy předcvičovaly. Cvičení bylo zakončeno házením míčů ve dvojicích, učitelka dbala na to, aby děti odhazovaly míč oběma rukama.

Během svačiny nastala situace, kdy děti byly hlučnější než obvykle. P. uklízečka je vybídla k tomu, aby mi ukázaly, jak funguje bobřík mlčení. Děti to zvládly perfektně.

V rámci řízené činnosti byla činnost výtvarná – kreslení ptáčků. Děti udělaly obrys těla, které vybarvily pastelem. Místo očí lepily knoflíky a na pozadí použily bavlnku. Pokyny byly jasné díky názorné ukázce učitelky a také díky vhodně umístěným fotografiím ptáků tak, aby na ně při kreslení viděly. Pozastavila jsem se nad reakcí učitelky u obrázku jedné dívky, které se smála, že je ptáček moc tlustý. Dívka reagovala naštěstí s nadhledem, myslím si, že učitelka měla zvolit citlivější přístup.

Pobyt venku proběhl u nedalekého rybníka a v lese. Děti měly za úkol poslouchat zvuky přírody a rozeznávaly druhy ptáků. Velice je to zaujalo, ale moc jim rozeznávání jednotlivých druhů nešlo. Vhodnější by myslím bylo společné rozlišování s učitelkou a větší podpora od ní.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Děti pracovaly individuálně, měly k dispozici 16 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

6 dívek a 1 chlapec zvládli částečně seřadit činnosti v průběhu dne. Některé děti se dopustily chyb, které se nejčastěji týkaly následujících situací: čtení pohádky děti umístily až po vstávání, po obědě chybně zařadily volnou hru, čištění zubů zařadily před oběd, vynechaly komunitní kruh, cvičení zařadily po řízené činnosti, oblékání na ven zaměnily za převlékání domů.

5 dívek a 1 chlapec řazení činností zvládlo s dopomocí. Děti se dopustily chyb, které se týkaly zařazení příchodu do školky, oběd byl často zaměněný za svačinu, zaměnily oblékání na ven za převlékání domů. Děti se během řazení několikrát ujistovaly, jestli to mají správně. Záchytné body v režimu – např. svačina a oběd byly určeny ve správném pořadí.

Jeden chlapec orientaci v režimu dne nezvládl. Byl schopný zařadit v průběhu dne jen některé aktivity, nebyl schopný detailnějšího rozlišení činností (chlapec je předškolák – je mu 5 let a 10 měsíců).

3. výzkumný den

Děti se věnovaly stolním hrám, modelování s kouzelným pískem, skládání puzzle, volnému kreslení atd. Učitelka dohlížela na individuální práci dětí u stolečků, kde některé plnily úkoly v rámci učebního systému Logico Piccolo a pozitivně je podporovala.

Děti se pořádně proběhly při hře „Na babu“. V rámci relaxace si měly představit spánek, uvolnit se jako hadrové panenky. Učitelka všechny kontrolovala a kdo byl uvolněný, mohl se jít umýt a připravit na svačinu.

Při řízené činnosti byly děti rozdělené do dvou skupin. Jedna skupina měla vybrat obrázky s volně žijícími zvířaty a druhá skupina obrázky se zvířaty, která se chovají na statku. Úkolem bylo popsat, kde jednotlivá zvířata žijí. Jeden chlapec všechny velice pobavil tím, když řekl, že kapr žije v mrazáku. Řízená činnost byla ukončena písní: „Když jsem já sloužil“. Předcházelo jí prodýchání. Učitelka dětem rozdala obrázky zvířat, o kterých se v písni zpívá a jakmile o daném zvířeti zpívaly, zvedaly daný obrázek nad hlavu. Byly velice nápadité a vymyslely si

samy jednu sloku podle sebe. S těmi, kterým zpívání nešlo, si učitelka přezpívala celou píseň znovu.

Pobyt venku třída strávila v nedalekém remízku. Po cestě děti poznávaly pupeny a květy stromů, které již znají, poměřovaly velikost trávy. Pobyt ukončily spontánním tvořením v hlíně. Byly velice spokojené.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Děti pracovaly ve 3 skupinách, dvě skupiny byly po 5, jedna po 4 dětech. Měly k dispozici 17 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

1. skupina měla velký problém s chováním, děti se mezi sebou hádaly, strkaly a křičely na sebe. Po mém zásahu se uklidnily a začaly spolupracovat. Skupina zvládla řazení činností během dne s malou dopomocí. Jako problematické se ukázalo cvičení, které bylo chybně zařazeno až po svačině. Také zapomněly na mytí rukou, které nezařadily před obědem, ale až po obědě.
2. skupina zvládla řazení činností s velkou mírou dopomoci, dopustila se více chyb – v zařazení mytí rukou, v umístění ranního kruhu a zpívání.
3. skupina zvládla orientaci v režimu dne bez mé pomoci. Skupina spolu dobře spolupracovala a společně se domlouvala.

4. výzkumný den

Děti se ráno věnovaly volné hře, volnému kreslení a stavbě domečku pro petshopáky. Ranní cvičení zahájily tím, že se připojily za učitelku a vytvořily dlouhého hada. Pobíhaly po celé třídě a vedlejší tělocvičně, byly velice nadšené a měly problém ukáznit se. Pak následovalo procvičení hodů míčem, které se jim dařilo i díky podpoře a radám udíleným od učitelky. Při rozcvičce si děti samy předcvičovaly. Vytvořily dvě družstva, která trénovala hod míče do koše. Závěrem si zahrály v rámci písně „Jdeme s pejskem na procházku“ na pejsky a jejich pány. Vytvořily dvojice, psa a jeho pána a dramatizací písně prožily její děj v obou rolích (jak psa, tak i pána). Byly velice spokojené.

Řízená činnost byla zaměřena na domácí zvířata. Líbila se mi myšlenka společné aktivity, kdy rodiče mohli spolu s dětmi nakreslit po příchodu do školky oblíbené domácí zvíře. Učitelka společně s dětmi procházela všechny obrázky a pojmenovávaly vždy od každého zvířete samce, samici a mláďata. Vznikla řada vtipných situací (beran a beranice, vepř a vepřice). V rámci předškolní přípravy učitelka vybrala další dvě děti, které šly navštívit 1. třídu v patře budovy,

již se velice těšily. Zbytek třídy se zabýval pracovním listem, zaměřeným tematicky na mláďata.

Před pobytem venku se učitelka sešla spolu s dětmi v hodnotícím kruhu, kde každé řeklo, co se naučilo a co se mu líbilo. Děti byly ukázněné a ochotné sdělovat své dojmy, připadalo jim to velice důležité. Od každé činnosti je něco zaujalo.

Pobyt venku strávily na zahradě.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Děti pracovaly individuálně a měly k dispozici 17 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

Bez dopomoci zvládli zařadit pořadí činností během dne 2 dívky a 1 chlapec, který test sice zvládl, ale musel se často ujišťovat, jestli postupuje správně. Zajímavým faktem bylo, že si některé postupy sám odůvodnil a několikrát se opravil sám.

S menší dopomocí test zvládly 3 dívky a 1 chlapec. Chlapec umístil chybně hodnotící kruh a čištění zubů. Dívky chybně zařadily v režimu dne ranní hru, hodnotící kruh, řízenou činnost a vyzvedávání dětí po obědě.

S větší dopomocí pracovalo 5 dívek a 1 chlapec. Chlapec nerozeznal oblékání na ven od oblékání domů. V režimu dne chybělo mytí rukou před obědem a vyzvedávání dětí po obědě, svačinu děti zaměnily za oběd. Chybně byl zařazen hodnotící kruh a cvičení.

5. výzkumný den

Na inspekci přišla paní inspektorka, byla jsem zvědavá, jak se děti budou chovat.

Některé se ochotně zapojily do příprav na velikonoční tvoření a pomáhaly p. učitelce s chystáním potřebného materiálu. Jiné modelovaly, věnovaly se volnému kreslení, poznávání písmenek, volné hře a tancování podle oblíbených písniček. Převládalo pozitivní ladění a nadšení.

Před svačinou si všichni zacvičili. Nejprve si zahráli „Na babu“, pak se protáhli při rozcvičce na značkách. Učitelka pak vyvolávala děti, které ostatním předváděly. Ve dvojicích si kutálely tenisový míček, obloučkem si házely větší míč. Učitelka kontrolovala správnost provedení, svými radami se zapojila také paní inspektorka. Cvičení bylo ukončeno hrou „Na mrkanou“. Každý si vždy užil moment překvapení, když na ně dané dítě mrklo. Učitelka závěrem zhodnotila, jaké pokroky s míčem udělaly.

Po svačině učitelka dětem oznámila, že půjdou na celé dopoledne ven, protože nepoteče voda. Počasí bylo příznivé, tak jsme všichni vyrazili na louku nad třešňovkou. Odchod se zdržel hádkou několika dětí o to, kdo se mnou půjde za ruku. P. inspektorka celou situaci sledovala a poradila, abych je rozpočítala. Na louce na piknikovém posezení děti lupami zkoumaly ovčí vlnu, kterou den před tím našly na pastvě u ovcí. Činnost byla ukončena písni „Ovce“, kterou učitelka doprovodila hrou na ukulele. Děti měly potom volný rozběh (nadšeně vymýšlely různé hry – hrály na rodinu, na kočku a na psa, na tetovací salon...).

Dnešní den byl mírně narušený přítomností paní inspektorky, některé děti se předváděly.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Děti pracovaly individuálně a měly k dispozici 16 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

Bez dopomoci test zvládly 3 děti – 2 dívky a 1 chlapec. V tento den byl test z organizačních důvodů řešen opět skupinově.

S menší dopomocí test zvládlo 7 dívek. Problémem pro ně byla záměna příchodu dětí s rodiči a vyzvedávání dětí odpoledne. Vyzvedávání po obědě často zapomněly zařadit. Špatně zařazovaly mytí rukou (chybělo před svačinou a před obědem), také měly problém se zařazením cvičení.

S větší dopomocí test zvládli 2 dívky a 1 chlapec. Problémem se také u této skupiny ukázalo mytí rukou (bylo zařazeno i 2x za sebou, nebo úplně chybělo), cvičení bylo zařazeno až po svačině. Dívky zapomněly na odcházení dětí po obědě a na ranní hru.

6. výzkumný den

Dívky ráno tancovaly a zpívaly na oblíbené písničky, které jim pustila učitelka. Současně probíhalo volné kreslení a volná hra, kde si část dívek hrála na školu (tento týden probíhaly zápisy do 1. tříd). Napodobovaly mě tím, že jedna z dívek mě představovala a dávala ostatním podobné otázky, které jsem jim pokládala.

V tělocvičně si děti stouply do kruhu a držely padák, po kterém si posílaly míč tak, aby nesklouzl na zem. Nadhazovaly plachtou, aby si míč pinkaly a společně s učitelkou počítaly, kolikrát se jim to povedlo. Třídě zpočátku kooperace moc nešla, ale společným nadšením a úsilím to nakonec zvládla. Pokračovaly hrou, kdy si pod padák vlezl ten, jehož jméno začíná na písmeno, které učitelka vyslovila a všichni mu jeho jméno zazpívali. Děti byly hrou nadšené a spokojené, pod padákem doslova bláznily a napjatě očekávaly, kdo bude další na řadě.

Tělocvičná činnost byla ukončena hrou „Kroužky“, ke které zpívaly píseň „Ovce“. Děti měly radost ze sdíleného prožitku s kamarády a navzájem se povzbuzovaly.

V rámci řízené činnosti děti poznávaly, jak vypadá vlna sesbíraná na procházce po vyprání ve vodě. Byl to pro ně zajímavý experiment. Vlna po smytí špíny, prachu a jiných nečistot z přírody změnila svou podobu.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Děti pracovaly ve 3 skupinách, 1. skupina byla po 5, 2. po dvou a 3. po šesti dětech, k dispozici měly 17 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

1. skupina zvládla test jen s malou dopomocí. Řízená činnost byla chybně zařazena před svačinu. Další chybu udělala v zařazení četby pohádky, umístila ji až po vstávání po odpočinku.

2. skupina potřebovala větší dopomoc a spíše to nezvládla. Chyby udělala v následujících činnostech: zapomenutí ranní hry a mytí rukou před obědem, zapomenutí na děti, které jdou po obědě domů. Dále chybovala v tom, že mytí rukou dala až po svačině, mytí rukou před obědem nebylo vůbec zařazeno, špatně umístila řízené činnosti a odpolední hry.

3. skupina test zvládla bez mojí pomoci.

7. výzkumný den

Děti se ráno zabývaly volným kreslením a volnou hrou – z gymballů a z lehátek na odpočinek si vytvořily větší bazén. Společnou hru si užívaly a výskaly nadšením. Některé dodělávaly své výrobky na Velikonoce (např. zápich se zajíčkem do osení, ozdobné kraslice atd.). Učitelka vynechala ranní cvičení, protože hned po svačině dorazilo do školky Divadlo v kufru s představením Králův kejklíř. Představení doprovázené hrou na harmoniku a zpěvem se dětem moc líbilo, spontánně začaly podupávat a tleskat do rytmu.

Pobyt venku děti strávily návštěvou u p. učitelky z vedlejšího oddělení, u které se narodila koťátka. Byly nadšené, malá koťátka opatrně chovaly a dozvěděly se také zajímavé informace ze života koček.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Děti pracovaly ve 4 skupinách, 1. skupina byla po dvou, 2. po pěti, 3. po pěti a 4. po čtyřech dětech. Měly k dispozici 18 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

1. skupina dobře spolupracovala a domlouvala se na tom, jak jdou fotografie za sebou.

Test zvládla s dopomocí. Chyby se týkaly zařazení těchto činností: řazení dětí na pobyt venku, sledování divadelního představení a výtvarné činnosti – dodělávání zajíčků.

2. skupina se nejprve nemohla domluvit. Děti se pohádaly mezi sebou, nakonec se ale dokázaly domluvit a test zvládly bez pomoci.

3. skupina se od začátku výborně domlouvala. Děti mezi sebou spolupracovaly a analyzovaly dané situace. Test zvládly bez pomoci.

4. skupina pracovala v rychlejším tempu, děti mezi sebou spolupracovaly. Test zvládly s malou pomocí – mytí rukou bylo umístěno až po obědě a vyzvedávání dětí po obědě chybělo.

8. výzkumný den

Ve třídě bylo málo dětí, protože škola měla Velikonoční prázdniny.

Děti si při ranních činnostech volily mezi volným kreslením, volnou hrou, tancováním a zpíváním. Po svačině je učitelka svolala do komunitního kruhu. Všichni se postupně v kruhu přivítali pohlazením a oslovením kamaráda. Povídali si, kde budou trávit Velikonoce. Děti dodržovaly pravidla a respektovaly to, že na své slovo musí počkat. Nakonec si zahrály „Na tichou poštu“.

Pobyt venku děti strávily na školní zahradě hrou, houpáním, vařením na pískovišti a tvořením. Kdo nestihl dodělat výrobky na Velikonoční svátky, mohl pracovat u stolečku na zahradě.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Děti pracovaly samostatně a měly k dispozici 16 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

Bez chyby a bez dopomoci to zvládla 1 dívka, tempo měla přiměřené.

S 1 až 2 chybami u každého a s malou dopomocí to zvládli 3 dívky a 2 chlapci. Děti pracovaly samostatně, nad fotografiemi většinou přemýšlely. Chyb se nejčastěji dopouštěly v převlékání na ven (bylo zaměněno za převlékání domů), v zařazení komunitního kruhu, ve vyzvedávání dětí po obědě a v zařazení odpolední hry. Jedna dívka ji zařadila rovnou po spaní a svůj názor obhájila tím, že děti, které dříve vstávají si mohou jít hrát ještě před svačinou. Jeden z chlapců neumístil před obědem mytí rukou, které umístil až před odpolední svačinu. Tento chlapec přišel s postřehem, že jsou zapotřebí vlastně tři fotografie s mytím rukou a vyjmenoval mi je (odpolední svačina, oběd a odpolední svačina). Jeho názor byl správný, dětem jsem dala

k dispozici po konzultaci s p. ředitelkou pouze dvě fotografie mytí rukou, i když samozřejmě by si děti měly mýt ruce mnohem častěji.

Větší míru dopomoci potřebovaly 3 dívky, každá se dopustila 3-4 chyb. Ty se týkaly většinou zařazení převlékání na ven, oběda (zaměněný za svačinu), čištění zubů (to děti umístily až po odpolední svačině), vyzvedávání dětí po obědě, ranního příchodu do školky, odpoledního hraní a mytí rukou.

Výsledky testu byly ovlivněné do značné míry horším soustředěním dětí před Velikonočními prázdninami.

7.2.1.1 Vyhodnocení výzkumu v mateřské škole MŠ A

Výzkum se uskutečnil po dobu 8 dnů. Ve třídě bylo zapsáno 20 dětí, 16 dívek a 4 chlapci. Ve výzkumu byly sice rozlišovány odpovědi dívek a chlapců, ale protože počet dívek byl čtyřnásobně větší než počet chlapců, výsledky nebyly vyhodnocovány genderově.

Vyhodnocení individuálního strukturovaného rozhovoru

Individuálních rozhovorů se zúčastnilo v jednotlivé dny průměrně 15 dětí, od kterých bylo zaznamenáno celkem 123 odpovědí na každou z následujících 9 otázek. Vyhodnoceno bylo 1107 odpovědí.

1. otázka – Jak se máš?

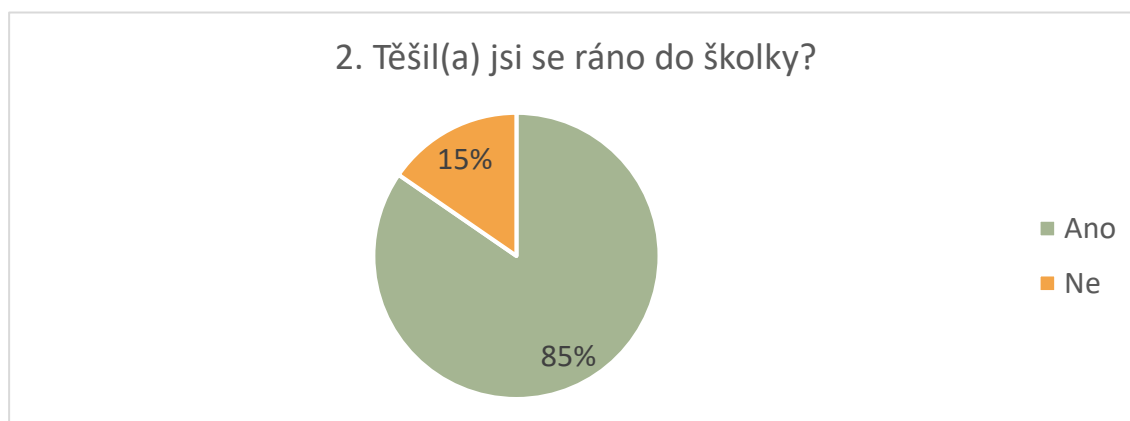
- Dobře – 95 %
- Nemám se dobře – 3 %
- Nevím – 2 %



2. otázka – Těšil(a) jsi se ráno do školky?

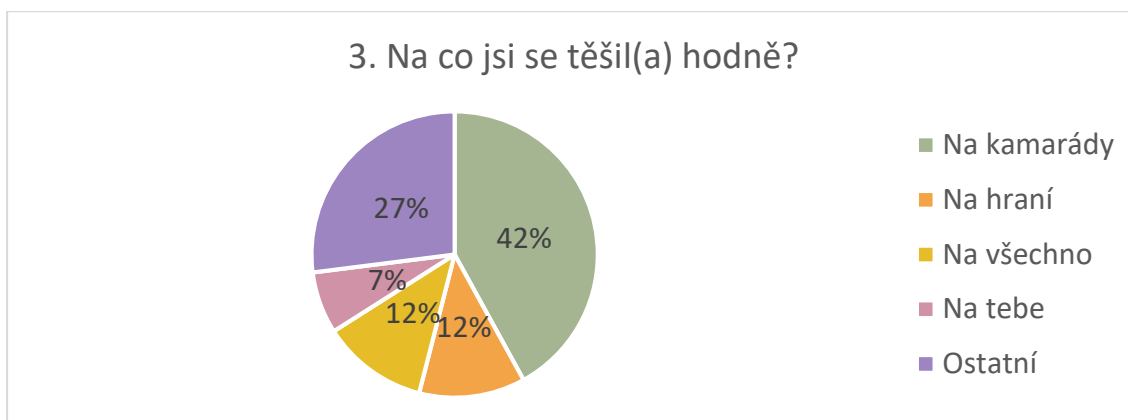
- Ano – 85 %
- Ne – 15 %

Z odpovědí vyplývá, že většina dětí se do mateřské školy těší – 85 %.



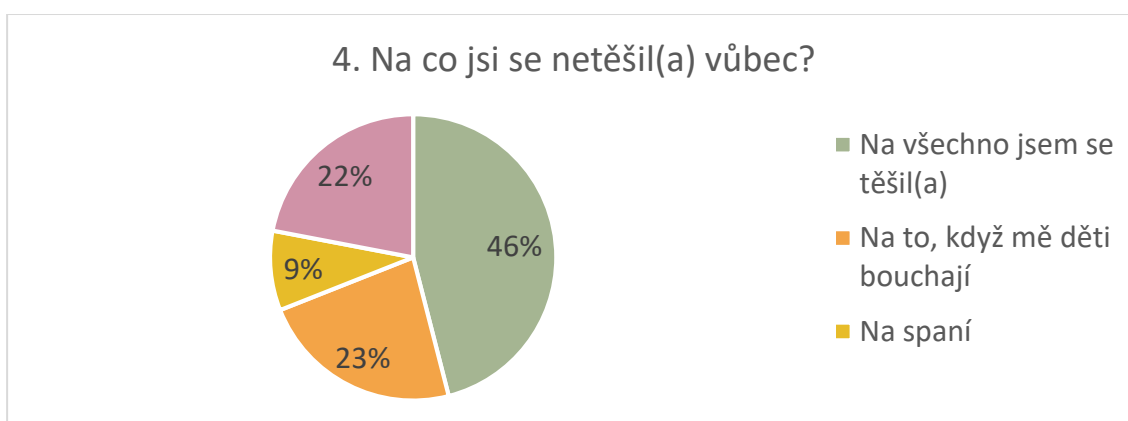
3. otázka – Na co jsi se těšil(a) hodně?

- Na kamarády, na hru s kamarády – 42 %
- Na všechno – 12 %
- Na hraní – 12 %
- Na tebe – 7 %
- Ostatní – 27 % (na kreslení, vyrábění 5 %, nevím 5 %, na cvičení a tancování 4 %, na spaní 2 %, na houpačky 2 % a další 9 %).



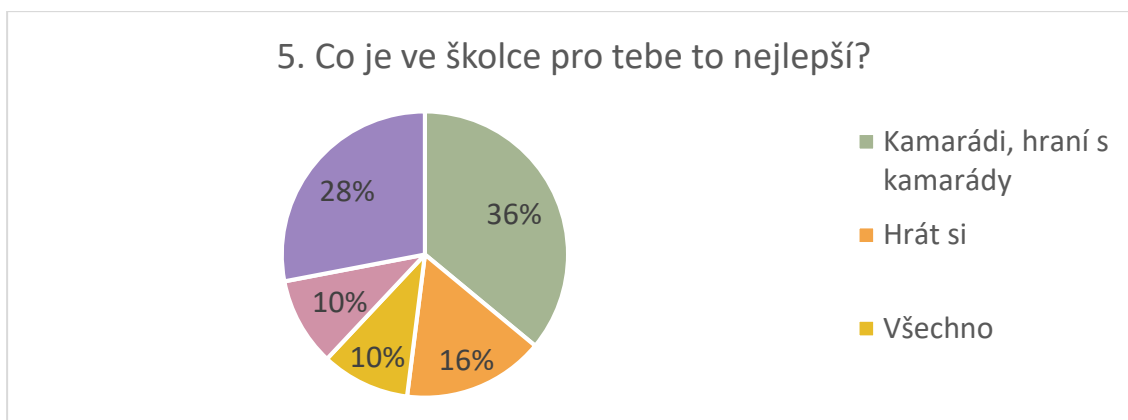
4. otázka – Na co jsi se netěšil(a) vůbec?

- Na všechno jsem se těšil(a) – 46 %
- Na to, když mě děti bouchají, na hádání a zlobení mezi dětmi – 23 %
- Na spaní – 9 %
- Ostatní – 22 % (Nevím 6 %, cvičení 3 %, jídlo 2 % a další 11 %).



5. otázka – Co je ve školce pro tebe to nejlepší?

- Kamarádi, hraní s kamarády – 36 %
- Hrát si – 16 %
- Všechno – 10 %
- Kreslení, vyrábění – 10 %
- Ostatní – 28 % (cvičit a tancovat 6 %, nevím 5 %, chodit ven 4 %, spaní 3 %, hrát fotbal 2 %, houpáčka 2 %, být s učitelkou 2 %, pozdravení v kruhu 1 % a další 3 %).



6. otázka – Co ti tady ve školce nejvíc chybí?

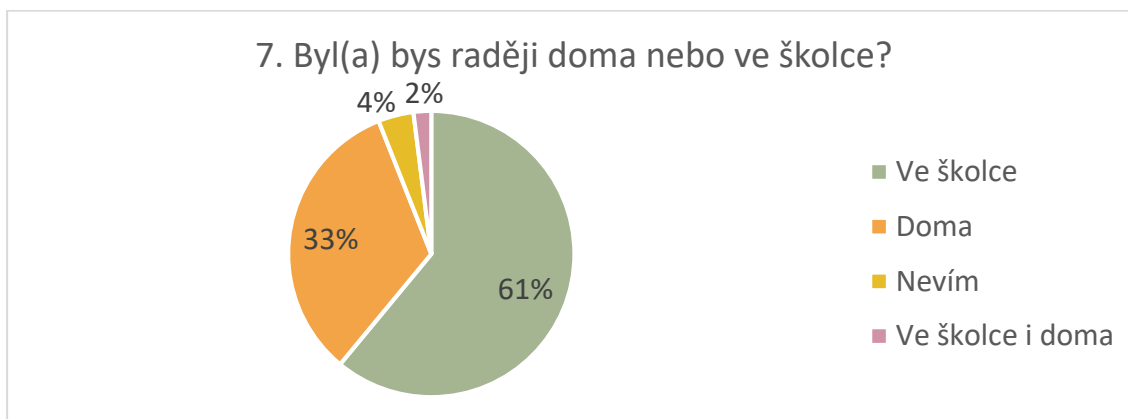
- Nic – 28 %
- Kamarádi, kteří odešli do školy – 16 %
- Rodič, rodiče – 15 %
- Zvíře – 15 %
- Ostatní – 26 % (houpáčky, skluzavka, trampolína, tobogán 8 %, hračka 6 %, spaní 4 %, nevím 1 % a další 7 %).



7. Byl(a) bys raději doma nebo ve školce?

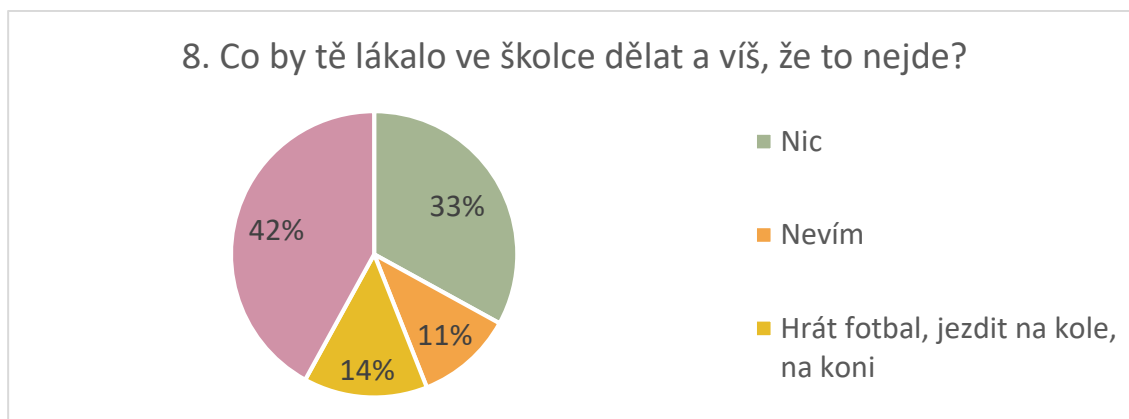
- Ve školce – 61 %
- Doma – 33 %
- Nevím – 4 %
- Ve školce i doma – 2 %

Děti ve velké většině odpovídaly, že by byly raději v mateřské škole, než doma.



8. Co by tě lákalo ve školce dělat a víš, že to tady nejde?

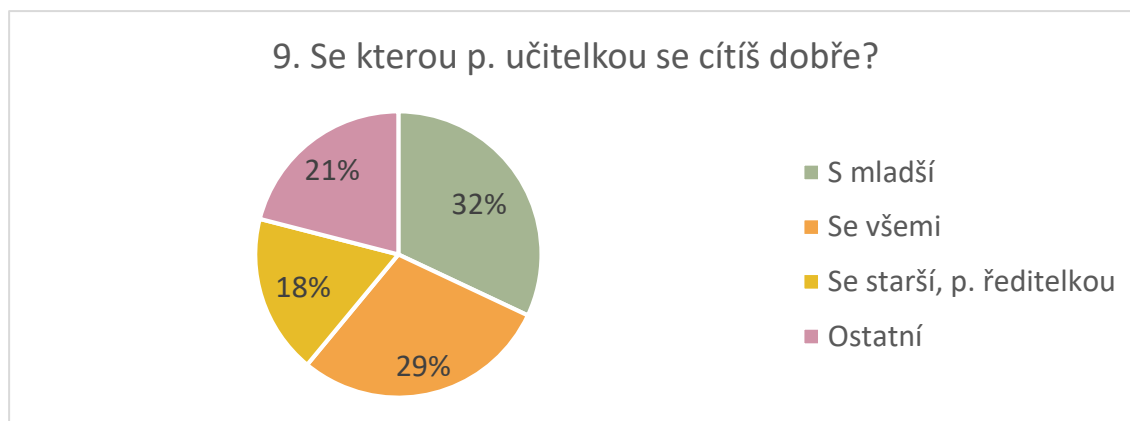
- Nic – 33 %
- Nevím – 11 %
- Hrát fotbal, jezdit na kole, na koni – 14 %
- Ostatní – 42 % (hra 8 %, něco vyrábět 6 %, trampolína, tobogán, skluzavka 5 %, hračka 4 %, sladkosti 3 %, lézt na stromy, skákat 2 %, spaní – víc, méně 2 %, cvičit gymnastiku 2 %, mít zvíře 1 % a další 9 %).



9. Se kterou p. učitelkou se cítíš dobře?

- S mladší – 32 %
- Se všemi – 29 %
- Se starší, p. ředitelkou – 18 %
- Ostatní – 21 % (s tebou 10 %, s učitelkou z vedlejší třídy 8 %, s učitelkou na výtvarný kroužek 2 %, s žádnou 1 %).

Učitelky byly charakterizované popisem jejich věku.



Souhrnné hodnocení odpovědí dětí z individuálního strukturovaného rozhovoru v MŠ A vyplynulo, že děti vnímají celkově pobyt v MŠ většinou kladně, do MŠ chodí rády, těšilo se 85 % dětí.

Nejčastěji se děti těší do mateřské školy na kamarády a na hru s kamarády – 42 %, na hraní – 12 % a na všechno – 12 %.

Na otázku, na co se do mateřské školy netěší vůbec 46 % dětí odpovědělo, že se těší na všechno. 23 % dětí se do mateřské školy se netěší a negativně vnímají hádání, bouchání a zlobení mezi sebou. 9 % dětí nemá v MŠ rádo spaní.

Z důvodu podrobnějšího zjištění, jak děti vnímají pobyt v mateřské škole, jim byly položeny další otázky, které byly podobné.

Na otázku, co je pro děti v MŠ nejlepší, opět většinou odpověděly, že kamarádi a hraní s kamarády – 36 %, dále hrát si – 16 %, všechno – 10 %, kreslení, vyrábění – 10 %.

Na otázku, co dětem v MŠ nejvíc chybí, 28 % dětí odpovědělo, že jim nechybí nic, 16 % dětí chybí kamarádi, kteří odešli do školy. Chybí jim také rodiče – 15 % a zvíře – 15 %.

Pokud se mají děti rozhodnout, jestli by byly raději doma, nebo v MŠ, 61 % by bylo raději v MŠ a 33 % dětí by bylo raději doma.

Pro zajímavost dostaly děti otázku, co by je v MŠ lákalo dělat, ale vědí, že to nejde. Téměř polovina dětí neodpověděla nic konkrétního, nic by je nelákalo – 33 %, neví – 11 %.

Ostatní děti nejvíce lákají různé pohybové aktivity, jako jízda na koni, na kole, fotbal, lézt na stromy, mít v MŠ trampolínu, tobogán apod.

Na otázku, se kterou p. učitelkou se děti cítí dobře, odpovědělo 29 %, že se všemi, s mladší 32 % a se starší, s p. ředitelkou 18 % dětí.

Vyhodnocení testu orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Ve sledované třídě mateřské školy byly na začátku výzkumu děti ve věku od 5 let a 5 měsíců do 6 let a 5 měsíců. Přesná data narození dětí mi z důvodu ochrany osobních údajů nebyla poskytnuta. Část dětí odcházela po obědě domů, proto se testu orientace v režimu dne účastnilo méně dětí, než individuálního strukturovaného rozhovoru. V jednotlivých dnech to bylo průměrně 13 dětí.

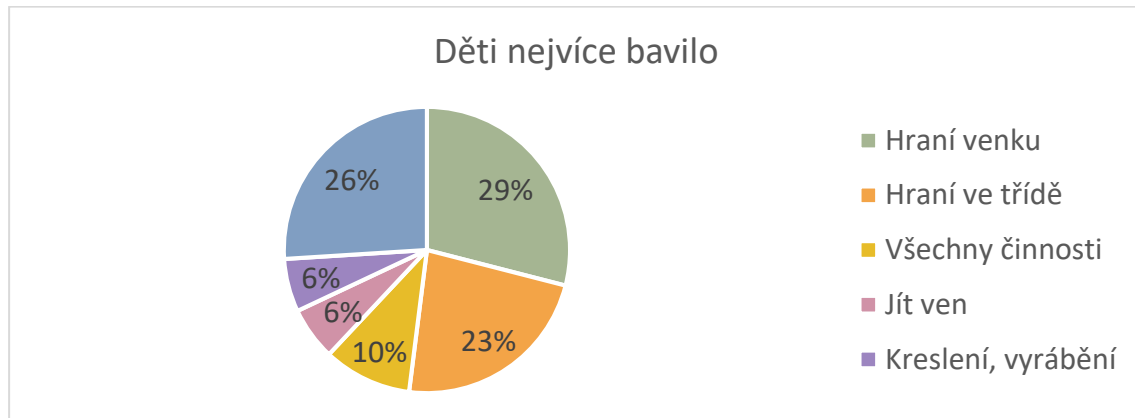
Při individuálním řešení byly rozdíly mezi dětmi ve zvládnutí testu výraznější, než při skupinové práci. Děti se během individuálního řešení často u mne ujišťovaly, jestli postupují správně. Při skupinovém řešení se děti mezi sebou radily, situace na fotografiích analyzovaly a k řešení dospěly společně. Některé děti se ale zapojily méně, často jen přihlížely, nebo se dokonce hádaly a trvaly pouze na svém řešení.

Dále děti hodnotily činnosti během dne a odpovídaly na otázky, co je ten den nejvíce bavilo a co nejméně. Bylo vyhodnoceno 107 odpovědí na každou otázku.

Děti ve sledované dny nejvíce bavilo:

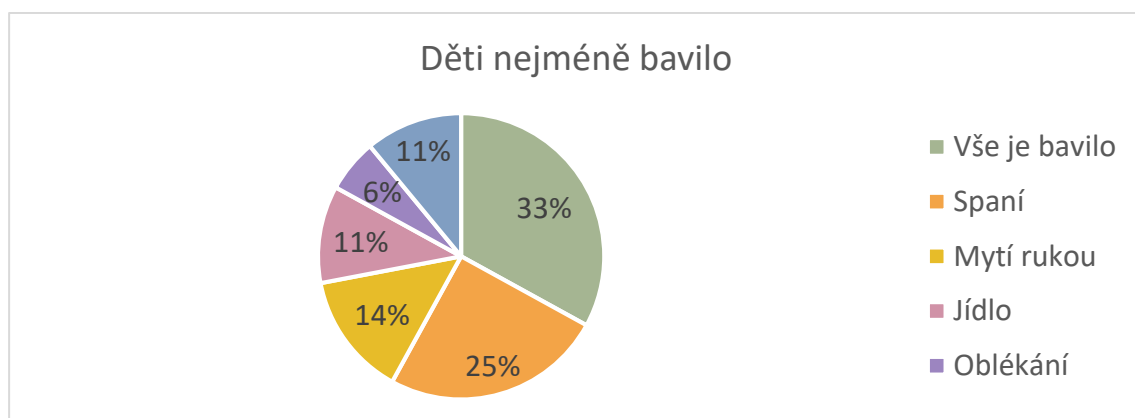
- hraní venku - 29 %
- hraní ve třídě – 23 %
- všechny činnosti – 10 %
- jít ven – 6 %

- kreslení, vyrábění – 6 %
- ostatní - 26 % (spaní 4 %, jídlo 4 %, odpovídání na otázky 4 %, pracovní list 3 %, mytí rukou a čištění zubů 3 %, cvičení 3 %, nevím 2 % a další 3 %).



Děti ve sledované dny nejméně bavilo:

- vše je bavilo – 33 %
- spaní – 25 %
- mytí rukou – 14 %
- jídlo – 11 %
- oblékání – 6 %
- ostatní – 11 % (nevím – 3 %, cvičení – 2 %, čištění zubů – 2 %, jít ven – 1 % a další – 3 %).



Ve sledované dny děti uvedly, že je nejvíce bavila volná hra – 52 %, ať již hraní venku – 29 %, nebo hraní ve třídě – 23 %. Všechny činnosti bavilo 10 % dětí a jít ven 6 %.

Kreslení a vyrábění bavilo 6 %, pracovní list 3 % dětí.

Na otázku, co děti bavilo nejméně, odpovědělo 33 %, že je vše bavilo. Spaní nebavilo 25 % dětí, mytí rukou 14 %, jídlo 11 %, oblékání 6 % dětí.

7.2.2 Mateřská škola MŠ B (reflexe z jednotlivých dnů)

Struktura činností při dopoledním pozorování dětí v MŠ B od 18. 3. do 30. 4. 2019.

1. výzkumný den

Ráno si děti hrály hry u stolečků, zabývaly se volným kreslením nebo si vyráběly znaky jara na svůj proužek. Za celý hotový pruh dostávaly hvězdičky, které sbíraly do celoročního bodování.

V ranním kruhu děti spolu s učitelkou určily den, roční období a co nás v tomto týdnu čeká. Kdo chtěl, mohl společně sdílet své zážitky z víkendu.

Děti se v rámci tělesné činnosti protáhly. Podle změny signálu chodily po špičkách nebo běhaly po tělocvičně. Rozcvička na značkách byla zaměřena na zdravotní cviky. V pohybové hře: „Na vlka a ovečky“ chybělo důkladnější vysvětlení. Vlk a ovečky nevěděly, co přesně ve hře říkat a jak ji hrát. Cvičení bylo zakončené relaxací vleže. Celkově děti reagovaly na pokyny dobře a dávaly pozor.

V rámci řízené činnosti si děti poslechly novou píseň „Jaro dělá pokusy“, kterou spolu s učitelkou zdramatizovaly, představovaly jarní květiny. Děti si vyrobily své společné sluníčko. Kruh vybarvily a paprsky každý tvořil sám. Učitelka sledovala způsob jejich práce – lehký úchop tužky, její postavení a práci s nůžkami. Děti se dokázaly společně domluvit, co kdo udělá. Společné dílo se jim moc povedlo.

Na procházku se třída vydala do nedalekých sadů, kde měly děti volný rozběh. Společně s učitelkou také pozorovaly měnící se přírodu.

Individuální strukturovaný rozhovor s dětmi

Během dne všechny děti postupně odpověděly na otázky v individuálním rozhovoru. Zápis odpovědí ze všech dnů výzkumu – viz příloha č. 9.1 – 9.8. Souhrnné vyhodnocení všech odpovědí je v kapitole 7.2.2.1.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Děti pracovaly ve 4 skupinách, v každé bylo pět dětí. K dispozici měly 17 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

1. skupina test spíše nezvládla, tento den byla nejhorší. Děti byly roztěkané a dohadovaly se mezi sebou. Zvládly pouze záchytné body v denním režimu (příchod do školky, ranní kruh, oběd). Chyb bylo mnoho.

2. skupina test zvládla jen s malou dopomocí. Děti mezi sebou výborně spolupracovaly a společně fotografie analyzovaly. Během testu se stále ujišťovaly a několikrát se mě ptaly, jestli to mají správně. Nezvládly řazení menších kroků – záměna obědu za svačinu, oblékání zaměnily za svlékání, příchod do MŠ za odchod.

3. skupina potřebovala velkou pomoc. Chyby se týkaly v řazení menších kroků jako oblékání, svačina, příchod a odchod. V hlavních činnostech během dne se děti orientovaly.

4. skupina potřebovala největší pomoc. Měla velký problém určit, v jakém pořadí následují i základní činnosti během dne. Děti celkově špatně spolupracovaly.

Dětem jsem každý výzkumný den po testu orientace položila otázku, co je ten den bavilo nejvíce a co je nebavilo vůbec. Zápis jejich odpovědí - viz příloha č. 9.1 – 9.8. Vyhodnocení, co děti bavilo/nebavilo je souhrnně uvedeno za všechny výzkumné dny v MŠ B v kapitole 7.2.2.1.

2. výzkumný den

Děti se ráno věnovaly volné hře, volnému kreslení a hrám v kuchyňce. V ranním kruhu po přivítání určily kalendář. S učitelkou si vyprávěly o vodě, o jejím významu, kde se vyskytuje a v jaké podobě. Závěrem se děti protáhly zdravotními cviky a běhaly a pochodovaly na signál.

V úvodu řízené hudební činnosti se děti věnovaly dechovým a rytmickým cvičením. Práce s dětmi byla obtížnější pro jejich neukázněnost, protože se velmi těšily. Dětem byly dávány hudební hádanky – kdo uhodl po zahrání ukázky písně na klavír o jakou píseň se jedná, mohl

přehrání a zazpívání písničky doprovodit na dřívka. Děti se učily novou písničku „U rybníka“. Závěrem si zazpívaly všechny písničky: „Holka modrooká“, celou písničku přezpívaly také pomocí samohlásek a, e, i, o, u. Práce byla vzhledem k věku dětí vhodně zvolena. Pobyt venku se neuskutečnil díky špatnému počasí.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Tento den se testu orientace zúčastnily pouze dívky, pracovaly samostatně a měly k dispozici 15 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

4 dívky test zvládly samy, bez chyby nebo udělaly 1 chybu – v příchodu ráno a v zařazení cvičení.

4 dívky zvládly test s větší dopomocí. Chyby se týkaly zařazení ranní hry, rozcvičky, odchodu dětí po obědě a oběd dívky zaměnily za svačinu.

1 dívka potřebovala velkou pomoc. Dělal chyby, ale test nevzdala a dokončila i přes to, že si sama myslela, že to nezvládne. Mytí rukou dala až po svačině, nevěděla, kam umístit řízenou činnost, další mytí rukou nedala před oběd, ale po spaní, chyběla fotografie s dětmi, které jdou po obědě domů.

1 dívka (5 let) test vůbec nezvládla. Dokázala pouze umístit 3 činnosti v režimu dne – příchod, hru a kreslení.

3. výzkumný den

Ráno se děti věnovaly volné hře – hrály si se stavebnicemi (Kapla, Morphun), s plyšáky a věnovaly se volnému kreslení. V ranním kruhu se učitelka s dětmi přivítala a společně zaktualizovaly kalendář. Během logochvilky si děti v rámci oromotorických cvičení procvičily mluvidla.

Řízená činnost byla zaměřená na tělesnou činnost. V rušné části děti podle sluchového signálu běhaly nebo poskakovaly jako koníčky po tělocvičně. V průpravné části měly rozcvičku na značkách. Učitelka je potom rozdělila do skupinek, které cvičily na stanovištích – kladina, chodníček a slalom mezi kužely. Děti si po cvičení zahrály hru „Kroužkovaná“, byly radostné a hru si užily. Zatleskaly nejen vítězi, ale i poraženým, tato jejich reakce se mi velice líbila. Cvičení bylo ukončeno relaxací na koberci. Pobyt venku byl v nedalekém parku, kde děti tvořily z přírodnin.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Děti pracovaly ve 3 skupinách, dvě skupiny byly po pěti dětech, jedna po dvou a měly k dispozici 18 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

1. skupina test zvládla bez chyby. Mezi dětmi byla výborná spolupráce, v řazení fotografií se střídaly a spravedlivě si je mezi sebou rozdělily. Jedna z dívek odhalila chybu v tom, že zapomněly zařadit řízenou činnost.

2. skupina udělala jednu chybu, oblékání zaměnila za svlékání. Děti byly mezi sebou hlučnější, ale také se dobře mezi sebou domlouvaly a spolupracovaly.

3. skupina zvládla test bez chyby. Ve skupině byly jen dvě dívky, jedna ale jen přihlížela (5 ti letá) a víceméně test dělala dohromady pouze jedna (5,5 letá). Zvládla to skvěle, nejen sama výborně analyzovala činnosti tak, jak šly postupně za sebou, ale také sama sebe opravovala.

4. výzkumný den

Ráno děti stavěly s nadšením a s velkým očekáváním loď z Polikarpovy stavebnice. V rámci námětové hry si za pomoci učitelky mezi sebou zvolily kapitána lodi a také, kam se budou plavit. Další část dětí se věnovala volné hře a volnému kreslení. K dispozici byla i tematická omalovánka (zdobení kraslic). V ranním kruhu po určení kalendáře a ročního období děti sdílely své dojmy z předchozích dní a povídaly si o nastávajících Velikonočních svátcích. Děti si zahrály a zazpívaly hudebně pohybovou hru „Na zajíčka“, kterou mají ve velké oblibě.

Učitelka rozdělila děti na dvě části – malý a velký kruh. Třída se pokusila o zazpívání písně „Já jsem zlatý trám“ v kánonu, zpívání se jim povedlo. Další povídání o Velikonočních svátcích a zvycích začala ukázkou řehtačky a společně si děti připomněly koledy. Děti vyráběly zajíčka ze čtvrtky, pomocí šablony obkreslily tvar, vystříhly a vybarvily si ho. Všechny děti se nevešly do výtvarného koutku a tak část dětí byla ve třídě. Ty ale neslyšely všechny pokyny a tak přesně nevěděly, jak mají postupovat.

Vycházku třída strávila v nedalekých sadech, kde společně s p. učitelkou pozorovaly keře a stromy, jak se mění v jarním období. Potom měly volný rozběh.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Tento den se testu orientace zúčastnily pouze dívky, pracovaly individuálně a měly k dispozici 17 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

Bez chyby test zvládly 2 dívky, které byly samostatné, tempo práce bylo rychlé. Samy si výsledek po sobě také překontrolovaly. Obdivuhodné bylo, že jedné z dívek bylo 5 let.

1-2 chyby udělalo 5 dívek. Chyby se nejčastěji týkaly mytí rukou, které bylo špatně zařazené nebo chybělo, chybně zařazená byla také řízená činnost a ranní příchod byl zaměněn za odchod dětí po obědě.

Hodně chyb udělaly 3 dívky, z nich jedna byla předškolačka. I přes to, že nezvládaly zařadit pořadí činností během dne, snažily se test dokončit. Nejvíce chyb se týkalo mytí rukou (špatné umístění – bylo před pobytem venku a nebylo před obědem a bylo po svačině, nikoli před ní), zařazení řízené činnosti a ranního kruhu.

5. výzkumný den

Ráno byly děti veselé a sdělovaly mi, jak se dnes těšily do MŠ. Věnovaly se volné hře a volnému kreslení, hrály si na obchod. V ranním kruhu se učitelka s dětmi přivítala, společně určili kalendář a povídali si o uplynulých Velikonocích. Za velice pozitivní považuji to, že učitelka zapojila i ty děti, které se v kruhu k daným tématům nerady vyjadřují nebo se vyjádřit obávají. Jako symbol podpory sloužil medvídek – byl vždy u dítěte, které povídalo. V logochvilce si děti procvičily motoriku jazyka a mluvidel pomocí vhodných cvičení.

Řízená činnost byla zaměřena na tělesnou činnost. V rušné části děti střídaly pochod, běh a poskočný krok podle rytmu, který udávala učitelka ťukáním na dřívka. Po rozcvičce na značkách rozdělila děti na 3 skupiny, které se střídaly na třech stanovištích. Válely sudy na gymnastickém koberci, lezly po žebřinách a házely míčem do koše. Děti si zahrály pohybovou hru „Obr a Paleček“. Závěrem relaxovaly vleže na koberci.

Pobyt venku strávily děti v nedalekých sadech, pozorovaly stromy, keře a květiny.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Děti pracovaly ve 2 skupinách, jedna skupina byla po 5 dětech a druhá po 6 dětech a měly k dispozici 18 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

První skupina, kde bylo pět dětí, zvládla test bez chyby. Pracovaly tam nejvíce 2 dívky, ostatní spíše přihlížely. Skupina zvládla postupně sama opravit své chyby.

Ve druhé skupině, kde bylo šest dětí, probíhala mezi dětmi lepší domluva, i když se na řešení hlavně zpočátku nejvíce podílely také jen dvě dívky. Postupně se ale zapojili všichni, skupina udělala jednu chybu v umístění ranního kruhu.

6. výzkumný den

Po příchodu měly děti možnost volného výběru her. Z Polikarpovy stavebnice si stavěly raketu a v rámci námětové hry se tak mohly přenést do vesmíru. Děti si také prohlížely obrázkové publikace o planetách a o Sluneční soustavě.

V ranním kruhu si s učitelkou povídaly o vesmíru a o naší planetě Zemi. Učitelka povídala velice poutavým způsobem, děti pozorně poslouchaly a doplňovaly ji svými postřehy. K nadcházejícímu svátku naší planety děti vyjadřovaly svá přání Zemi - aby ji nikdo neničil, měla dostatek vody, bylo jí dobře a dělala nám dlouho radost. Na závěr ranního kruhu se všichni protáhli zdravotními cviky a zahráli si hru „Velký třesk“. Učitelka řekla název planety, děti, které před tím pobíhaly po třídě se zastavily, otáčely se, až si sedly.

Řízenou činnost učitelka zahájila popisem vesmíru a jeho vzniku velkým třeskem. Mluvila o planetách a o tom, jak A. Einstein přišel se svou teorií o černých dírách, která děti velice zajímala. Vysvětlila a názorně předvedla na otáčivém modelu Sluneční soustavy, proč se střídá den a noc.

Následovala výtvarná činnost, na kterou se děti již dopředu moc těšily, protože věděly, co budou dělat. Každé z dětí si mohlo namalovat svojí planetku. Děti byly velmi nadšené a nápadité.

Pobyt venku byl v jednom z nedalekých parků. Děti měly volný rozběh.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Děti pracovaly individuálně a měly k dispozici 20 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

Jednu chybu udělaly 3 dívky (z toho 2 dívkám ještě nebylo 6 let). Tyto dívky chybně zařadily v režimu dne zpívání a výtvarnou činnost (výrobu planetek).

Dvě chyby udělaly 4 dívky. Chyby se týkaly zařazení těchto činností v režimu dne - zpívání písničky, mytí rukou, výtvarné činnosti a odpolední svačiny.

Mnoho chyb udělala 1 dívka, které již bylo šest let. Chyby v testu se týkaly cvičení, zpívání, pracovního listu a mytí rukou.

Test nezvládli 2 chlapci, z toho jednomu už bylo šest let. Nicméně oba se snažili, u jednotlivých fotografií přemýšleli a test dopředu nevzdali. Orientace v režimu dne pro ně byla dost obtížná.

7. výzkumný den

Děti se při ranním scházení věnovaly volné hře, volnému kreslení a kouzelnému písku, ze kterého měly velkou radost. Zaujal mne jeden chlapec, který se posadil na klidné místo a v meditačním sedu se zde několik minut věnoval meditaci. Možná mu k tomu dopomohla meditační hudba, kterou učitelka dětem pouštěla a která vytvořila poklidnou atmosféru. Učitelka ocenila hvězdičkou ty děti, které nezapomněly na dobrovolný „domácí úkol“ a přinesly namalovaný obrázek vesmíru, namalované obrázky vystavila ve třídě.

V ranním kruhu si učitelka s dětmi povídala o tom, že ve středu bude volno, protože slavíme Svátek práce a také, že 1. máj je svátek zamilovaných. Ve třídě nastal zajímavý okamžik, když se učitelka zeptala dívek, jestli je má nějaký kluk rád. Dívky se po sobě dívaly a usmívaly se. Dětem také připomněla, že bude čarodějnická noc a vysvětlila, co zapálené ohně a symbol čarodějnice znamenají.

V rámci ranní tělocvičné činnosti se děti přesunuly do tělocvičny, kde na pokyn učitelky běhaly a točily se v kole. Učitelka se proměnila v čarodějnici a čarovala zvířata, ve která se děti proměňovaly a napodobovaly je. Nakonec všichni na pokyn učitelky zkameněli. Dívka, která byla vybrána, pohlazením všechny děti vysvobodila.

V rámci rozcvičky se děti protáhly zdravotními cviky. Nacvičovaly přeskok přes lano a závěrem relaxovaly na koberci.

Řízená činnost byla zaměřená na povídání o tom, jaký byl dříve život na planetě Zemi, jaké organismy zde žili a jak se postupně vyvíjeli. Děti povídání moc zaujalo a učitelka navrhla, aby si každý namaloval tzv. „Okénko do minulosti“. Děti s chutí a s fantazií malovaly, nejčastěji dinosaury. Při společném tvoření děti spolu s učitelkou vyrobily čarodějnici, daly jí skutečné oblečení a koště a obličej domalovaly.

Pobyt venku se nekonal vzhledem k hodně silnému dešti.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Děti pracovaly ve třech skupinách po pěti dětech a měly k dispozici 16 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

Jedna skupina test zvládla bez jediné chyby. Skupina pracovala v rychlejším tempu, děti mezi sebou spolupracovaly, samy analyzovaly to, že nebyly venku: „Dneska nebudeme dávat venek, přšelo“.

Další skupina udělala jednu chybu (špatné zařazení cvičení). Děti pracovaly také v rychlejším tempu, byly ale hlučnější, také přišly samy na to, že nebyly venku. Byly dohady nad tím, jestli děti na fotografii jedí polévku nebo se jedná o fotografii svačiny. Jeden chlapec ve skupině trucoval.

Poslední skupina správně nezařadila cvičení a mytí rukou. U této skupiny byla velice dobrá spolupráce – děti se navzájem kontrolovaly, kolik má kdo fotografií a s umístěním jednotlivých karet se navzájem radily. Také přišly na to, že nebyly venku.

8. výzkumný den

Dnešní příchod dětí do MŠ byl netradiční. Kdo z dětí chtěl, přišel v kostýmu čarodějnice, kouzelníka, případně netopýra atd. Ve spontánní hře si dívky vymyslely vlastní kouzelnou studánku, ve které uvidí, co se stane. V ranním kruhu děti samy určily, jaký je den a dozvěděly se, jaký program je dnes čeká.

Řízená činnost byla zaměřená na tělesnou činnost. Děti se nejprve rozcvičily na značkách. Potom cvičily ve dvojicích s míčem – různě si ho podávaly, házely a předávaly tak, aby si procvičily své dovednosti. Děti si také zahrály hru „Barevná trika“, kdy si sedaly na zem děti s barvou trička, kterou určila učitelka. Cvičení bylo zakončené relaxací.

V komunitním kruhu si děti povídaly o tom, co se dnes večer bude dít, proč se zapalují ohně a o pálení čarodějnic.

Pobyt venku děti strávily v nedalekých sadech, kde spolu s učitelkou pozorovaly panorama Prahy a společně pojmenovávaly historické budovy, které již znaly.

Test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

Děti pracovaly individuálně a měly k dispozici 18 fotografií s nejdůležitějšími momenty dne.

Podmínky pro test byly tento den ztížené tím, že v režimu dne proběhly dva kruhy – ranní a komunitní.

Bez chyby test zvládly dvě dívky, které půjdou příští rok do školy. Jedna si u řešení pobrukovala.

2 chyby v testu udělaly 3 dívky (z toho jedné bylo šest let). Pětiletá dívka byla velice aktivní, karty rozložila kolem sebe, povídala si u řešení (jak ten den vlastně proběhl) a situace analyzovala. Dívka chybovala v umístění ranního kruhu a v mytí rukou. Obě také analyzovaly možná řešení nahlas. Dívky chybovaly v umístění svačiny, mytí rukou, ranním a komunitním kruhu.

3 chyby v testu udělaly čtyři dívky a jeden chlapec. Velice zajímavým faktem bylo, že jedné z dívek bylo necelých pět let (4 roky a 8 měsíců). Test vykonávala velice trpělivě. Chyby udělala v umístění mytí rukou, v ranním kruhu a v řazení do školky. Další dvě dívky (pětileté) chybně umístily v režimu dne – ranní kruh (chybu udělaly obě), tělesnou činnost, ranní hru, mytí rukou a komunitní kruh. Jedna z nich si u toho pro sebe povídala: „Co děláme potom“? Test komentovala slovy: „Tady jsme byly, to jsme dělaly, kde je to oblékání“ atd. Jedna dívka a jeden chlapec již dovršili šestý rok. Oba udělali totožné chyby v ranním a komunitním kruhu a v mytí rukou.

4 chyby udělala jedna pětiletá dívka. Dopustila se následujících chyb – umístění ranního kruhu, cvičení, komunitního kruhu a mytí rukou.

Jeden pětiletý chlapec test vůbec nezvládl. Našel jen ranní příchod dětí do MŠ, test vyřešil až s mojí pomocí.

7.2.2.1 Vyhodnocení výzkumu v mateřské škole MŠ B

Výzkum se uskutečnil po dobu 8 dnů. Ve třídě bylo zapsáno 25 dětí, 18 dívek a 7 chlapců. Ve výzkumu byly rozlišovány odpovědi dívek a chlapců, protože počet dívek je více jak dvojnásobně větší než počet chlapců, výsledky nebyly vyhodnocovány genderově.

Vyhodnocení individuálního strukturovaného rozhovoru

Individuálních rozhovorů zúčastnilo v jednotlivé dny průměrně 18 dětí, od kterých bylo zaznamenáno 144 odpovědí na každou z následujících 9 otázek. Vyhodnoceno bylo 1296 odpovědí.

1. otázka – Jak se máš?

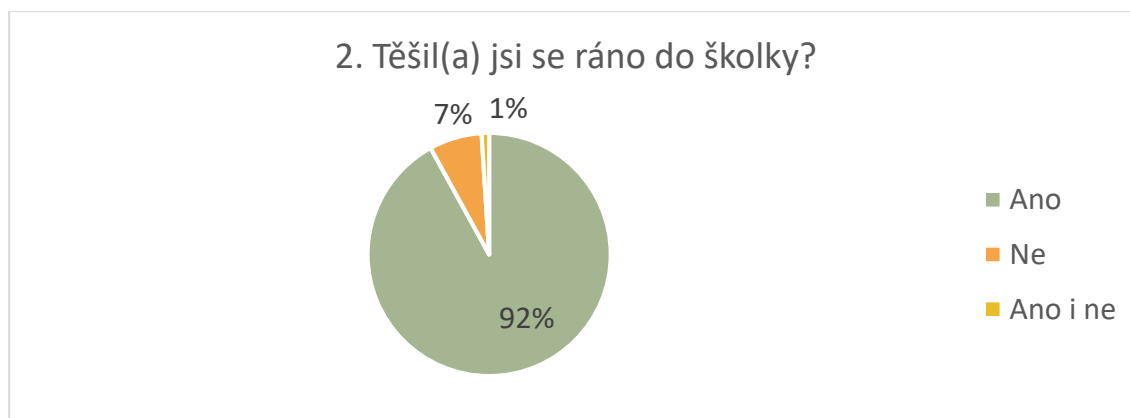
- Dobře – 100 %
- Nemám se dobře – 0 %



2. otázka – Těšil(a) jsi se ráno do školky?

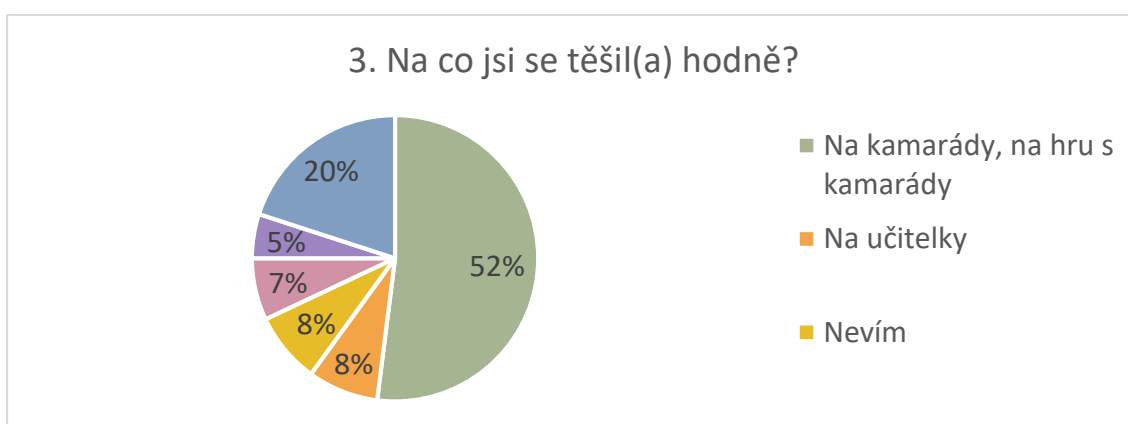
- Ano – 92 %
- Ne – 7 %
- Ano i ne – 1 %

Z odpovědí dětí je patrné, že se téměř všechny těší do mateřské školy – 92 %.



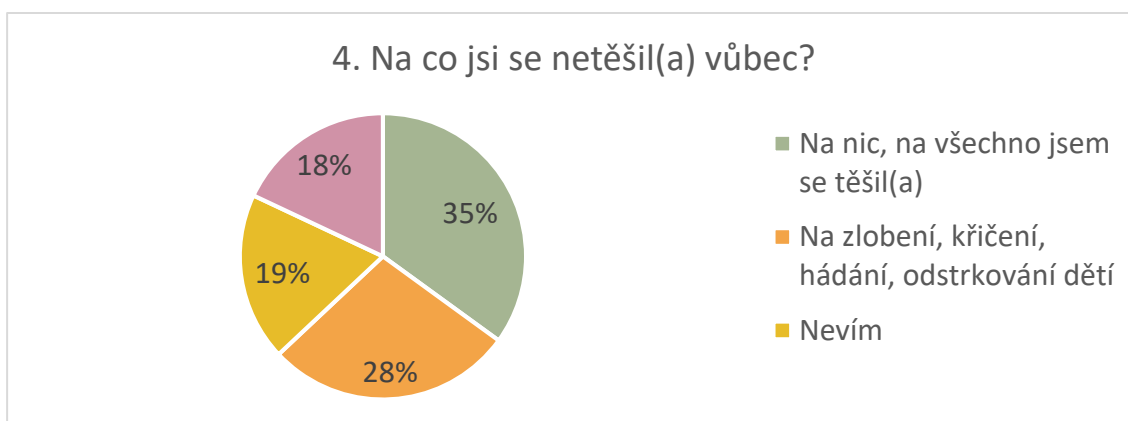
3. Na co jsi se těšil(a) hodně?

- Na kamarády, na hru s kamarády – 52 %
- Na učitelky – 8 %
- Nevím – 8 %
- Na kreslení, vyrábění – 7 %
- Na hračky, hraní – 5 %
- Ostatní – 20 % (na všechno 4 %, být venku 4 %, na cvičení, tancování 1 %, Na všechno 1 %, na jídlo 1 % a další 9 %).



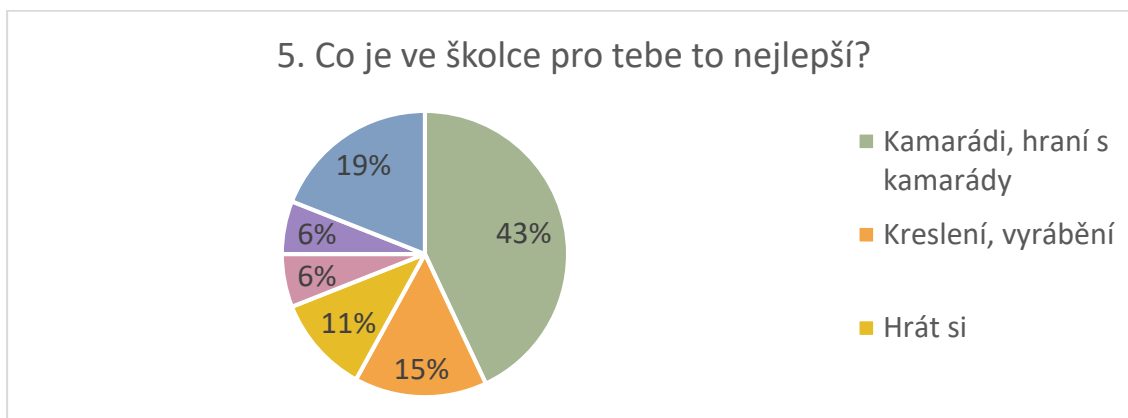
4. otázka – Na co jsi se netěšil(a) vůbec?

- Na všechno jsem se těšil(a) – 35 %
- Na zlobení, křičení, hádání, odstrkování dětí – 28 %
- Nevím – 19 %
- Ostatní – 18 % (když tu něco nemám – kočičku, brášku apod. 4 %, na spaní 4 %, na kruh 2 %, na mytí rukou 2 %, když děti nešetří vodou 1 %, na jídlo 1 % a další 4 %).



5. otázka – Co je ve školce pro tebe to nejlepší?

- Kamarádi, hraní s kamarády – 43 %
- Kreslení, vyrábění – 15 %
- Hrát si – 11 %
- Všechno – 6 %
- Hračky – 6 %
- Ostatní – 19 % (nevím 4 %, cvičení 3 %, paní učitelka 3 %, být venku 2 %, dělat pracovní list 1 %, spaní 1 % a další 5 %).



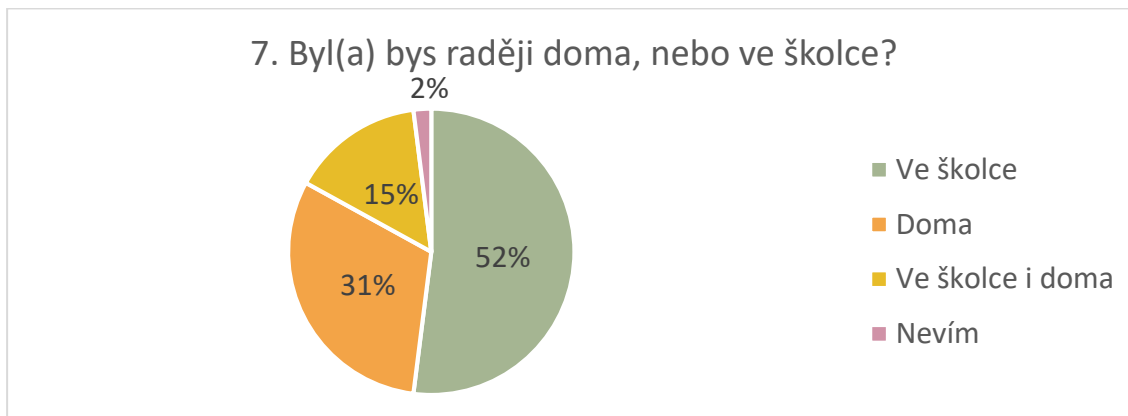
6. otázka – Co ti tady ve školce nejvíc chybí?

- Nic mi nechybí – 17 %
- Hračky – 17 %
- Rodiče – 15 %
- Sourozenci – 15 %
- Kamarádi (odešli do školy) – 11 %
- Ostatní – 25 % (nevím 9 %, zvíře 7 %, bazén, hrazda, letadlo, kolo 7% a další 2 %).



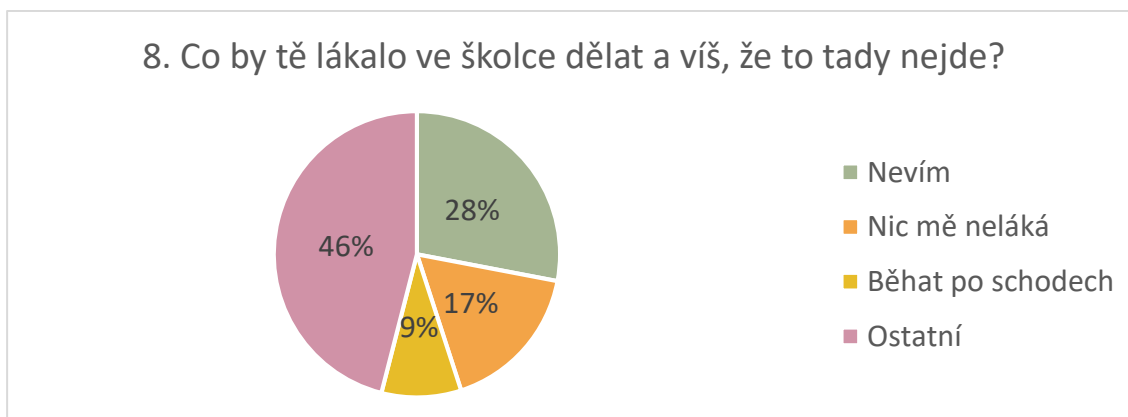
7. otázka – Byl(a) bys raději doma, nebo ve školce?

- Ve školce – 52 %
- Doma – 31 %
- Ve školce i doma – 15 %
- Nevím – 2 %



8. otázka – Co by tě lákalo ve školce dělat a víš, že to tady nejde?

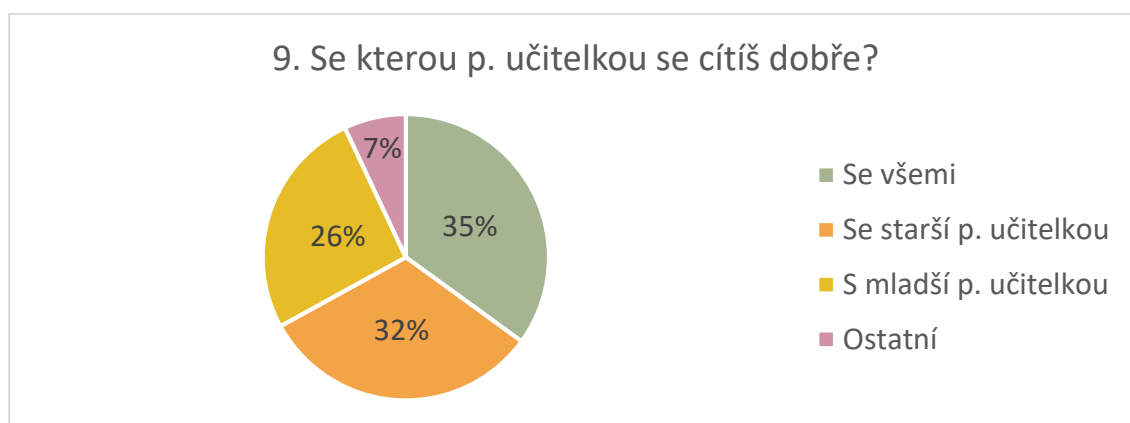
- Nevím – 28 %
- Nic mě neláká – 17 %
- Běhat po schodech – 9 %
- Ostatní 46 % (schovávaná 6 %, hračky 6 %, cvičit gymnastiku 6 %, kolo, trampolína, bazén 6 %, lézt na stromy, šermovat, kuš 5 %, mít zvíře 4 %, hrát si se sourozenci 4 %, kreslení, něco vyrábět 3 %, dělat si co chceme, pořád si hrát 3 % a další 3 %).



9. otázka – Se kterou p. učitelkou se cítíš dobře?

- Se všemi – 35 %
- Se starší p. učitelkou – 32 %
- S mladší p. učitelkou – 26 %
- Ostatní – 7 % (s bývalou p. učitelkou 4 %, s p. ředitelkou 1 %, s p. učitelkou z vedlejšího oddělení 1 % a s bývalou učitelkou 1 %).

Učitelky byly charakterizované popisem jejich věku.



Souhrnné hodnocení odpovědí dětí z individuálního strukturovaného rozhovoru v MŠ B vyplynulo, že děti vnímají celkově pobyt v MŠ většinou kladně, do MŠ chodí rády a těšilo se 92 % dětí.

Nejčastěji se děti těší na kamarády a na hru s kamarády 52 %, na učitelky 8 %, na kreslení a vyrábění 7 %.

Na otázku, na co se do MŠ netěší vůbec, 35 % dětí odpovědělo, že se těší na všechno. Do MŠ se netěší na zlobení, křičení, hádání a odstrkování 28 % dětí.

Z důvodu přesnějšího zjištění, jak děti vnímají pobyt v mateřské škole, jim byly položeny další otázky, které byly podobné.

Na otázku, co je pro děti v MŠ nejlepší, opět většinou odpověděly, že kamarádi a hraní s kamarády 43 %, kreslení a vyrábění 15 %, hrát si 11 %, všechno 6 % a hračky 6 %.

Na otázku, co dětem v MŠ nejvíc chybí, 17 % dětí odpovědělo, že jim nechybí nic. 17 % dětí uvedlo, že jim chybí hračky, rodiče chybí 15 % dětí a sourozenci také 15 %. 11 % dětí chybí kamarádi, kteří odešli do školy.

Pokud se mají děti rozhodnout, jestli by byly raději doma nebo v MŠ, 52 % dětí by bylo raději v MŠ. Doma by bylo raději 31 % dětí a v MŠ i doma 15 % dětí.

Pro podrobnější zjištění, jak děti vnímají pobyt v mateřské škole, jim byly položeny další podobné otázky.

Na otázku, co je pro děti v MŠ nejlepší, 43 % odpovědělo, že kamarádi a hraní s kamarády, kreslení a vyrábění 15 %, hrát si 11 %, hračky 6 % a všechno 6 %.

Na otázku, co dětem v MŠ nejvíce chybí, odpovědělo 17 %, že jim nechybí nic, 17 % chybí hračky, 15 % rodiče a 15 % sourozenci. Kamarádi, kteří odešli do školy chybí 11 % dětí.

Pokud se mají děti rozhodnout, jestli by byly raději doma, nebo v MŠ, 52 % by bylo raději v MŠ, doma by bylo raději 31 % a v MŠ i doma 15 % dětí

Pro zajímavost dostaly děti otázku, co by je v MŠ lákalo dělat, ale vědí, že to nejde. Téměř polovina dětí neodpověděla nic konkrétního – 28 % dětí neví, 17 % dětí by nic nelákalo. Ostatní děti by lákaly různé pohybové aktivity, jako běhání po schodech, schovávání, kolo, trampolína, šermování apod.

Na otázku, s kterou p. učitelkou se cítí dobře, odpovědělo 35 %, že se všemi, se starší p. učitelkou 32 % a s mladší 26 %.

Vyhodnocení testu orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností

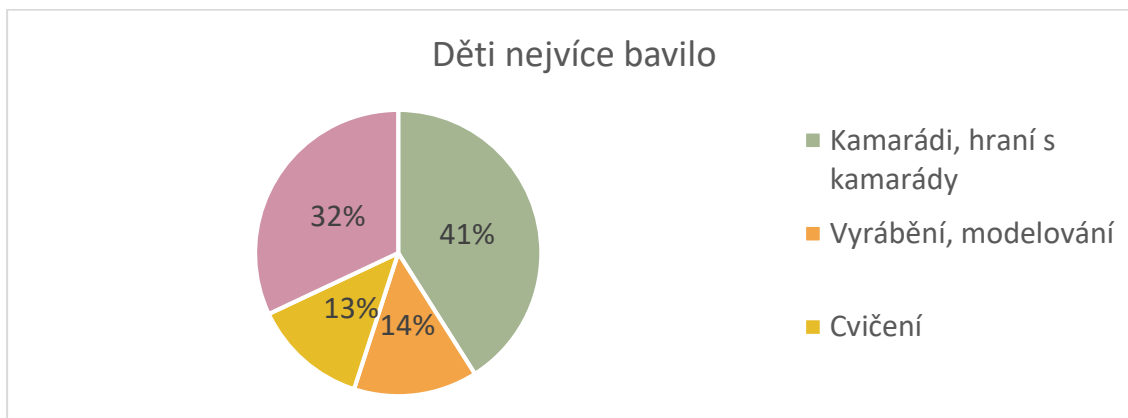
Ve sledované třídě mateřské školy byly na začátku výzkumu děti ve věku 4 let a 6 měsíců do 7 let (1 chlapec, který měl odklad). Část dětí odcházela po obědě domů, proto se testu orientace v režimu dne účastnilo méně dětí, než individuálního strukturovaného rozhovoru. V jednotlivých dnech to bylo průměrně 13 dětí.

Při individuálním řešení byly rozdíly mezi dětmi ve zvládnutí testu výraznější, než při skupinové práci. Děti se během individuálního řešení často u mne ujišťovaly, jestli postupují správně. Při skupinovém řešení se děti mezi sebou radily, situace na fotografiích analyzovaly a k řešení dospěly společně. Některé děti se zapojily méně, často jen přihlížely nebo se dokonce hádaly a trvaly pouze na svém řešení.

Dále děti hodnotily činnosti během dne a odpovídaly na otázky, co je ten den nejvíce bavilo a co nejméně. Bylo vyhodnoceno 100 odpovědí na každou otázku.

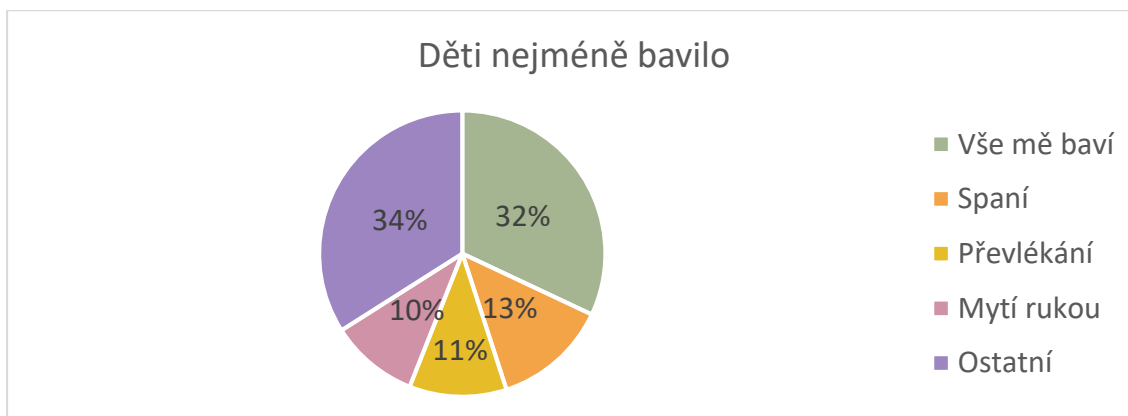
Děti ve sledované dny nejvíce bavilo:

- Kamarádi, hraní si s kamarády – 41 %
- Vyrábění, modelování – 14 %
- Cvičení – 13 %
- Ostatní – 32 % (kreslení 6 %, vše 5 %, jít ven 4 %, jídlo 4 %, spaní 4 %, zpívání 3 %, kruh 2 %, nevím 2 %, otázky 1 % a další 1 %).



Děti ve sledované dny nejméně bavilo:

- Vše mě baví – 32 %
- Spaní – 13 %
- Převlékání – 11 %
- Mytí rukou – 10 %
- Ostatní – 34 % (cvičení 7 %, jídlo 7 %, být venku 4 %, kruh 4 %, řazení 4 %, nevím 4 %, odchod kamaráda po obědě 1 % a další 3 %).



8 Shrnutí výsledků praktické části ve vztahu k výzkumným otázkám

Tato kapitola shrnuje výsledky výzkumného šetření, které se týká zjištění, jak děti vnímají celkově pobyt v mateřské škole a to v obou sledovaných MŠ (A, B).

Výzkumná otázka č. 1 a): **V kterém věku se dítě začíná orientovat v denním režimu a kdy už mu to nedělá problémy?**

Test pro zjištění orientace dětí v režimu dne byl pro děti v obou mateřských školách poměrně obtížný. Vzhledem k věkovému zastoupení byl celkově lepší v MŠ A. Zde byly děti starší, ve věku od 5 let a 5 měsíců do 6 let a 5 měsíců. Věkové zastoupení v MŠ B bylo odlišné, nejmladším dětem byly 4 roky a 6 měsíců, nejstaršímu chlapci bylo 7 let. Výzkumný test v obou MŠ prokázal, že mladší děti se v režimu dne špatně orientují a dopouštějí se řady chyb. Kolem 5 let se děti začínají v režimu dne lépe orientovat, i když stále s chybami.

Orientace v denním režimu nedělá větší problémy shodně v obou MŠ dětem ve věku kolem 6 let. Vnímání denního režimu je pro ně konkrétnější, svým řešením si jsou jistější, dokáží o jednotlivých činnostech přemýšlet a lépe vyhodnocovat, v jakém pořadí se skutečně udály.

Na dosažené výsledky v testu mělo kromě věku dítěte v obou MŠ vliv i jeho opakování. Výsledky se v obou MŠ většinou zlepšovaly. Některé dny byly výsledky ovlivněné tím, v jakém rozpoložení dítě bylo nebo tím, jak se cítilo (spor s kamarádem, únava, aktuální zdravotní stav apod).

Výzkumná otázka č. 1b): **V čem děti nejčastěji chybovaly?**

V obou mateřských školách byly výsledky testu rozdílné při individuálním a skupinovém řešení. Při individuálním řešení byly ovlivněné opakujícím se ujišťováním o tom, zda je jejich postup správný. Hlavně mladší děti si někdy vůbec nevěděly rady, více chybovaly. Naproti tomu u skupinového řešení se většinou radily mezi sebou, situace na fotografiích analyzovaly společně a výsledky testu potom byly lepší.

V obou mateřských školách se děti dopustily nejvíce chyb v zařazení mytí rukou. Umístily ho až po obědě, nebo po svačině nebo nebylo v režimu dne zařazeno vůbec.

V MŠ B zařadily děti mytí rukou i před pobyt venku a někdy dokonce dvakrát za sebou.

Na druhém místě se v MŠ A děti dopouštěly největšího počtu chyb záměnou svačiny za oběd. Některé děti si nedokázaly uvědomit detail na fotografii – při obědě jedly polévku z hlubokého talíře.

V MŠ B bylo druhým nejčastějším problémem umístění ranního a hodnotícího kruhu. Pokud oba kruhy proběhly v jeden den, bylo jejich zařazení pro děti těžší. Ranní kruh byl umísťován často až po svačině a hodnotící až po obědě.

Třetím nejčastějším problémem v MŠ A bylo převlékání na pobyt venku. To děti zaměňovaly za převlékání domů – bylo pro ně obtížné postřehnout detail, kterým se oba odchody lišily. Při odchodu domů je dítě na fotografii s rodičem, při odchodu na pobyt venku se děti oblékají v šatně samy.

V MŠ B bylo třetím nejčastějším problémem zařazení odchodu dítěte po obědě domů. I když byla vyfotografována dívka, která odcházela po obědě vždy domů, byly děti často zmatené a nevěděly, kam odcházení vůbec umístit.

Další chyby se v obou MŠ týkaly v umístění řízené činnosti, cvičení apod.

V obou MŠ se chyby v testu orientace dětí v režimu dne týkaly jednak správného zařazení činností v režimu dne a jednak rozlišení činností podle určitých detailů na fotografiích, které si děti nedokázaly uvědomit.

Výzkumná otázka č. 2): **Jsou dětmi oceňovány více řízené činnosti nebo volná hra?**

V obou mateřských školách děti více oceňují volnou hru, kterou si nejvíce z denního režimu pamatují. Volná hra jim umožňuje hrát si se svými kamarády, kteří jsou pro ně velmi důležití. Umožňuje jim činnosti podle své vlastní volby.

Řízená činnost není dětmi většinou označována jako jejich oblíbená činnost, není ale ani zmiňována mezi neoblíbenými činnostmi. Děti většinou mají řízenou činnost rády, ale volná hra je pro ně atraktivnější.

Výzkumná otázka č. 3: **Chodí děti rády do mateřské školy, těší se?**

Z vyhodnocených odpovědí dětí v individuálním strukturovaném rozhovoru a z jejich nezúčastněného pozorování vyplynulo, že děti v obou mateřských školách chodí do MŠ rády, že se do ní těší. V MŠ A se těšilo 85 % dětí a v MŠ B 92 % dětí.

Pokud by se měly rozhodnout, jestli by byly raději doma nebo v MŠ, větší část by byla raději v MŠ – v MŠ A 61 % a v MŠ B 52 %.

Děti pozitivně ovlivňuje to, že se do MŠ těší na své kamarády a na hru s nimi. Kamarádi jsou pro ně v MŠ nejdůležitější, chybí jim, pokud odejdou do školy.

Nejméně oblíbené činnosti jsou pro děti v obou MŠ ty, které je odvádějí od hry nebo jiných zajímavých činností. Jsou to především: spánek, mytí rukou, převlékání, jídlo a v MŠ A také čištění zubů (v MŠ B v té době čištění zubů neprobíhalo). Napadlo mě, že by bylo zajímavé, kdyby si spolu s dětmi čistily zuby také učitelky, děti by to myslím rády přivítaly. Ze zkušenosti vím, že pokud si myji ruce společně s dětmi, sledují mě a více se snaží. Bylo by to možná zpestření této pro ně nudné činnosti.

9 Diskuse

V průběhu výzkumné práce jsem narazila na zajímavé poznatky a také vyvstaly některé otázky. Napadlo mě, zda předložené fotografie, zachycující děti při typických činnostech, mohly ovlivnit výsledky testu orientace.

Na fotografiích jsem se snažila vystihnout nejdůležitější činnosti dětí během dne a konzultovala jsem je s učitelkami z obou MŠ. Mytí rukou bylo zařazeno v obou MŠ dvakrát, před dopolední svačinou a před obědem. Překvapilo mě, že v obou MŠ děti řešily, proč není zachycené na fotografiích častěji, že chybí před odpolední svačinou. Chlapec z MŠ A (6 let a 5 měsíců) pohotově vyjmenoval všechny situace, kdy si myje ruce a řekl, že alespoň jedna fotografie chybí. Test měl potom problém dokončit, protože neodpovídal jeho představám. Myslím si, že zařazení ještě jedné fotografie mytí rukou by bylo přínosné a že obavy z většího množství těchto fotografií byly zbytečné.

Některé děti řešily barvu ubrousků na stole při obědě a upozorňovaly na to, že jejich barva na fotografii neodpovídá skutečnosti.

Děti se také někdy zabývaly tím, kdo je na konkrétní fotografii zachycený a co zrovna v daný okamžik dělaly.

Pro děti nebylo vždy snadné určit, jaká činnost je na fotografii zachycena. Často zaměňovaly svačinu a oběd, odchod ven a odchod s rodiči apod. To se týkalo ale zejména mladších dětí, které nedokázaly rozlišit důležité detaily. Většina dětí činnost na fotografiích dokázala určit.

V obou MŠ se dětem činnost s fotografiemi líbila, samy si ji nazvaly „učením“ a i po jejím skončení se dožadovaly, aby mohly hodnotit činnosti, které ten den proběhly. V MŠ A si dívky hrály na řešení testu a dávaly si otázky, které dostávaly ode mě.

Velice zajímavou skutečností by také byly výsledky z testu a hodnocení činností mezi chlapci a dívkami. Vzhledem k tomu, že v obou MŠ nebyl celkový počet genderově vyvážen, nebylo možné se tímto zabývat.

Další možností, jak by test a hodnocení činností mohl probíhat, je například umístění této výzkumné činnosti na začátek školního roku, kdy probíhá adaptace některých dětí. Také se nabízí možnost provedení výzkumného šetření v delším časovém horizontu, např. v průběhu celého školního roku a výsledky na začátku výzkumu by mohly být porovnány se závěrečnými.

Během celého výzkumného šetření se ukázalo, že se děti do MŠ těší nejvíce na své kamarády. Kamarádství je pro ně v obou MŠ zásadní a přispívá k jejich spokojenosti během pobytu v MŠ.

V individuálním strukturovaném rozhovoru v otázce č. 5 děti na prvním místě uvedly, že jsou pro ně nejlepší v MŠ kamarádi (v MŠ A ve 36 % a v MŠ B ve 43 %). V otázce č. 6 dále uvedly, že jim v MŠ nejvíce chybí kamarádi, kteří již odešli do školy (v MŠ A v 16 % a v MŠ B v 11 %).

Mezi dětmi vznikají také situace, které vnímají velice negativně. Na otázku č. 4, na co jsi se netěšil/a do MŠ vůbec, 23 % dětí v MŠ A odpovědělo na hádání, bouchání a zlobení s dětmi. V MŠ B na zlobení, křičení, hádání a odstrkování 28 % dětí. Jak je patrné, vztahy se svými vrstevníky jsou pro děti velmi důležité.

Na základě nezúčastněného pozorování se domnívám, že v MŠ A mají děti mezi sebou těsnější vazby. Potkávají se i mimo rámec školy, rodiny často udržují přátelství i po skončení docházky svých dětí. Dětem chybí kamarádi, kteří odešli do školy. Ukázalo se, že i když výzkum probíhal od března do dubna, byli stále postrádáni i přes to, že se při různých příležitostech v obci spolu setkávali nebo se rodiny navštěvovaly.

Podle Langmeiera a Krejčířové „*vztahy k druhým dětem jsou většinou nahodilé, přelétavé, málo trvalé. Přesto nelze vliv druhých dětí v tomto věku podceňovat*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 100).

I podle Říčana „*přátelství (či spíše kamarádství) trvají v tomto věku krátce*“ (Říčan, 2004, s. 125).

Nahodilost, přelétavost a krátkodobost vztahů v tomto věku se tak myslím díky výsledkům v tomto případě nepotvrdila.

10 Závěr

Hlavním cílem práce bylo pomocí metod individuálního strukturovaného rozhovoru a nezúčastněného pozorování dětí zjistit, jak vnímají celkově pobyt v mateřské škole.

V teoretické části je věnována pozornost charakteristice dítěte předškolního věku, působení mateřské školy na dítě a seznámení s vybranými částmi školních vzdělávacích programů mateřských škol v místech výzkumu.

V kapitole o charakteristice dítěte je popisován vývoj dítěte jak z pohledu vývojové psychologie – motorický, kognitivní, sociální a emoční vývoj předškolního dítěte, tak z pohledu pedagogického – vstup dítěte do mateřské školy. Dále působení mateřské školy na dítě spolu s cíli předškolní výchovy a vzdělávání a rozvoj dítěte v jednotlivých oblastech. Na to navazuje kapitola o hře dětí předškolního věku a o jejím přínosu a kapitola o osobnosti učitele v mateřské škole. V poslední kapitole teoretické části jsou analyzovány vybrané školní vzdělávací programy v obou mateřských školách s ohledem na potřeby dítěte předškolního věku.

Na část teoretickou navazuje část praktická.

Ke zjištění, jak děti vnímají celkově pobyt v mateřské škole, byly vymezeny cíle výzkumu, které byly zaměřeny na orientaci dětí v režimu dne, na činnosti, které si děti pamatují nejvíce a co na nich oceňují a jak přijímají pobyt v mateřské škole. Byly použity výzkumné metody – nezúčastněné pozorování dětí, individuální strukturovaný rozhovor, test orientace dětí v režimu dne a hodnocení činností. Získané informace byly vyhodnoceny v grafech, v popisech a v procentickém vyjádření.

Výzkum, který proběhl ve dvou mateřských školách a zahrnoval celkem 2817 vyhodnocených odpovědí dětí v individuálních strukturovaných rozhovorech a v hodnocení činností (v MŠ A – 1321 a v MŠ B – 1496), umožnil zjištění skutečnosti, jak děti vnímají dobu strávenou v mateřské škole.

Věková skladba dětí byla v obou třídách mateřských škol odlišná. To mělo vliv na výsledky řešení testu orientace v režimu dne, protože mladší děti v MŠ B měly s testem výrazné problémy. V šesti letech se v obou MŠ děti v testu již orientovaly.

Za nejvíce oceňovanou činnost byla v MŠ A a v MŠ B vyhodnocena jak v otázkách individuálního strukturovaného rozhovoru, tak v hodnocení činností volná hra. Děti oceňovaly možnost hry s kamarády jak ve třídě, tak venku, na zahradě, v přírodě. Řízená činnost byla oceňována v obou MŠ méně, než volná hra, nebyla ale uváděna mezi činnostmi, které děti

nebaví. Nezúčastněným pozorováním jsem zjistila, že v obou MŠ je řízená činnost oblíbená, děti se jí rády a často nadšeně věnují.

Během nezúčastněných pozorování dětí jsem si uvědomila, že v MŠ B byla ve srovnání s MŠ A mnohostrannější vzdělávací nabídka. Učitelky zprostředkovaly dětem různá témata (např. vznik Vesmíru, vznik života na Zemi apod.) velice zajímavým a pedagogicky kvalitním způsobem.

Děti v MŠ A byly vedeny k větší míře samostatnosti než v MŠ B. Díky možnostem, které jim poskytuje okolní příroda, se zde děti věnují více pohybovým aktivitám.

Také bych chtěla zmínit přirozenou provázanost MŠ A s místem bydliště, kterou děti velice kladně vnímají. Je to jistě dané prostředím malé obce, ve kterém děti žijí, ale také aktivní činností mateřské školy a jejím zapojením do běžného života obce. Děti se tak cítí aktivní součástí jejího života, který přesahuje rámec MŠ.

Z odpovědí dětí a nezúčastněným pozorováním jednoznačně vyplynulo, že do obou mateřských škol chodí rády a těší se tam. Některé děti uvedly, že MŠ mají velice rády. Jejich odpověď byla několikrát uvedena takto: „mám jí moc rád/a, můžu si tady hrát a učit se“. Z pozorování vyplynulo, že si v MŠ rády hrají jak samy, tak hlavně s kamarády, kdy realizují své nápady a představy. U dětí, které příští školní rok nastoupí do školy, jsem pozorovala zvýšenou touhu k učení a poznávání nových věcí. Děti samotné v odpovědích uvedly, že je to důležité, než začnou chodit do školy.

Velice důležitou součástí přispívající k celkové pohodě dětí bylo klima dvou tříd účastnících se výzkumu. V obou MŠ bylo klima pro děti příznivé a pozitivní.

Na tom, jestli děti do dané MŠ chodí rády, se velkou měrou podílejí učitelky. Z nezúčastněného pozorování a individuálních strukturovaných rozhovorů vyplynulo, že je mají děti v obou MŠ velice rády. Vztah mezi učitelkami a dětmi vnímaly děti samotné pozitivně. Učitelka byla dětmi vnímána nejen jako autorita, ale také jako partner, který jim rozumí, dokáže si s nimi hrát, mnohé je naučí, chápe jejich obavy a přání a hlavně, má je rád.

Seznam literatury

- DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí a dětí s hendikepy*. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-7290-005-6.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-88-6.
- FILLIOZAT, Isabelle. *Do nitra dětských emocí: pochopte, co vám děti sdělují, a naleznete, co skutečně potřebují*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-3318-7.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978- 80-7367-628-5.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2206-1.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav Pupala, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3 vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a v praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa*. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-80-247-0870-6.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

PREKOPOVÁ, Jiřina. *Malý tyran*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0773-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

SEDLÁČKOVÁ, Hana, Zora SYSLOVÁ a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2008. ISBN 978-80-7080-690-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

Elektronické zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha, 2019 [cit. 2019-07-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Seznam příloh (v samostatném výtisku)

Příloha č. 1: Záznamový arch pro nezúčastněné pozorování dětí

Příloha č. 2: Záznamový arch pro individuální strukturovaný rozhovor

Příloha č. 3: Fotografie aktivit dětí v MŠ A pro test orientace dětí v režimu dne

Příloha č. 4: Fotografie aktivit dětí v MŠ B pro test orientace dětí v režimu dne

Příloha č. 5: Záznamový arch pro hodnocení činností, které děti bavily v konkrétní den nejvíce a které nejméně

Příloha č. 6: Písemný souhlas pro rodiče dětí v MŠ A

Příloha č. 7: Písemný souhlas pro rodiče dětí v MŠ B

Příloha č. 8.1 – č. 8.8: Individuální strukturovaný rozhovor a Hodnocení činností v MŠ A (1. – 8. výzkumný den)

Příloha č. 9.1 – č. 9.8: Individuální strukturovaný rozhovor a Hodnocení činností v MŠ B (1. – 8. výzkumný den)